

# MASTER'S THESIS

**Exploratief Kwalitatief Onderzoek naar de Wijze waarop het Stellen van Vragen door Docenten een Duurzame Feedbackdialoog tussen Peers Ondersteunt.**

Brinks, Agnes

**Award date:**  
2019

[Link to publication](#)

## **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



Exploratief Kwalitatief Onderzoek naar de Wijze waarop het Stellen van Vragen door  
Docenten een Duurzame Feedbackdialoog tussen Peers Ondersteunt.

Explorative Qualitative Study on the Way Question-posing by Teachers Supports a Sustainable  
Feedback-dialogue between Peers.

Agnes Brinks

Master Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit

Datum: 6 juli 2019

Begeleiding: Dr. Kim Dirkx (Open Universiteit), dr. Gerry Geitz (NHL Stenden Hogeschool)

## Voorwoord

*Ook een tocht van 1000 mijl  
begint met de eerste stap  
(Lao Tse, +/- 600 v. Chr.).*

Voor u ligt de sluitstuk van mijn masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit, mijn masterthesis. Eerlijkheid gebiedt me te zeggen dat ik dit voorwoord schreef op de dag dat ik mijn laatste data had verzameld. Met de eindstreep in zicht was het voor mij *het* moment om terug te kijken op een periode van bijna vijf jaar. Een periode waarin ik enorm veel heb geleerd over onderwijs en onderzoek, maar ook over mezelf en mijn omgeving. Het volgen van deze opleiding heeft me geholpen in moeilijke tijden het hoofd boven water te houden. Het gaf me afleiding en focus en een gevoel van voldoening. De opleiding bleek een cadeau, eentje waar ik enorm dankbaar voor ben.

Dankbaar ben ik ook voor de steun en het vertrouwen van mensen om me heen. Allereerst wil ik mijn begeleider Gerry Geitz bedanken voor haar inhoudelijke begeleiding. Waarbij ze mij, in lijn met het onderwerp van mijn onderzoek, vooral bestookte met vragen en maar zelden met een direct antwoord kwam. Ook een woord van dank voor Kim Dirkx. Zij was vanaf de zijlijn als procesbegeleider betrokken vanuit de Open Universiteit. Hoewel ze de verleiding soms niet kon weerstaan om ook naar de inhoud te kijken. En daar was ik op mijn beurt weer blij mee.

Van mijn directe en iets minder directe collega's heb ik veel steun gehad. Een aantal van hen wil ik in het bijzonder noemen. Dank aan de collega's van de flexibele deeltijdopleiding verpleegkunde van NHL Stenden Hogeschool. Een aantal van hen mocht ik observeren voor mijn onderzoek. Ik vond dat bijzonder! Ik ben ook geraakt door het meedenken en meeleven van mijn directe collega's tijdens mijn thesisavontuur. En hun aanbod mij te ontlasten, wanneer dat nodig mocht zijn. Ik heb dat enorm gewaardeerd. Ook een woord van dank voor Henriëtte Niehof, die altijd bereid was mee te lezen en te denken, feedback te geven en vooral kritische vragen te stellen (zij ook al...). Douwe van der Leij bedank ik voor de technische ondersteuning. Zonder zijn inzet was ik nu ongetwijfeld expert in het bewerken van videomateriaal, maar waarschijnlijk nog lang niet klaar met het verwerken van mijn data.

Tot slot bedank ik mijn man en kinderen. Zonder de steun van Jasper was het me niet gelukt om, naast een vierdaagse werkweek, mijn masterthesis in 15 maanden af te ronden. Jasper, Detmar en Ylja, dank voor het mogelijk maken van mijn eerste en laatste stap in deze tocht en de reis die we samen hebben gemaakt. En Jasper, ik gun je dat je de tweede eerste stap kunt zetten en je jouw reis van 1000 mijl kunt afmaken. Ik loop mee!

Agnes Brinks

Leeuwarden, juli 2019

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Summary .....	6
1. Inleiding .....	8
1.1 Duurzame feedback.....	9
1.2 Dialoog in duurzame feedback.....	11
1.3 De invloed van stellen van vragen op het tot stand komen van een dialoog.....	13
1.4 Vraagstelling van het onderzoek .....	14
1.5 Relevantie.....	14
1.5.1 Wetenschappelijke significantie.....	14
1.5.2 Maatschappelijke significantie.....	15
2. Methode.....	15
2.1 Inleiding .....	15
2.2 Context .....	13
2.3 Onderzoekslocaties.....	15
2.4 Participanten.....	16
2.5 Materialen.....	16
2.6 Ethische aspecten .....	17
2.7 Dataverzameling en procedure.....	17
2.7.1 Observaties.....	17
2.7.2 Interviews.....	17
2.7.3 Focusgroepinterview.....	18
2.8 Data-analyse .....	18
3. Resultaten.....	20
3.1 Observaties .....	20
3.1.1 Vraagfrequentie en -kenmerken.....	20
3.1.2 Kenmerken .....	23
3.1.3 Relaties tussen vragen en duurzame feedbackdialoog.....	26
3.2 Interviews.....	28
3.2.1 Ervaren vraagfrequentie en -typen.....	28
3.2.2 Ervaren kenmerken duurzame feedbackdialoo .....	31
3.2.3 Ervaren effect van vragen.....	33

3.3 Focusgroepinterview .....	35
4. Conclusie en discussie.....	36
5. Beperkingen en vervolgonderzoek.....	40
6. Praktische aanbevelingen .....	42
Referentielijst .....	44
Bijlage A Observatieleidraad .....	48
Bijlage B Interviewprotocol .....	49
Bijlage C Praatplaat.....	51
Bijlage D Stellingen en aanvulvragen focusgroepinterview .....	52
Bijlage E Voorlopige conclusie.....	55
Bijlage F Codebomen observaties.....	56
Bijlage G Codebomen interviews .....	58
Bijlage H Operationalisatietabellen observaties.....	60
Bijlage I Operationalisatietabellen interviews .....	63
Bijlage J Globale beschrijving modulewerkplaatsen .....	67

Exploratief Kwalitatief Onderzoek naar de Wijze waarop het Stellen van Vragen door  
Docenten een Duurzame Feedbackdialoog tussen Peers Ondersteunt.

Agnes Brinks

**Samenvatting**

De snelle veranderingen in de gezondheidszorg stellen nieuwe eisen aan hbo-verpleegkundigen, dit vraagt van hen een levenslange leerhouding en onderzoekend vermogen. Door in het onderwijs zelfregulerend leren te ondersteunen, kan een levenslange leerhouding worden ontwikkeld. Diep leergedrag stimuleren helpt onderzoekend vermogen te ontwikkelen. Duurzame feedback blijkt hieraan bij te dragen. Duurzame feedback is een doorlopend proces waarin studenten actief feedback genereren, deze interpreteren en hun handelen daarop afstemmen. In dit proces zijn dialogen over leren tussen studenten essentieel om het proces van duurzame feedback volledig te doorlopen. Docenten blijken nodig om deze duurzame feedbackdialoog te ondersteunen. Vanuit theoretisch oogpunt biedt het stellen van vragen hiervoor mogelijkheden. Onderzoek naar kenmerken van deze vragen is echter niet voor handen. Dit onderzoek dient daarom meerdere doelen: nagaan hoe het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog ondersteunt en wat kenmerken van deze vragen zijn en de wetenschappelijke kennis uitbreiden ten aanzien van interventies waarmee docenten een duurzame feedbackdialoog kunnen ondersteunen.

Op basis van exploratief kwalitatief onderzoek werd antwoord gezocht op de vraag in hoeverre het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog tussen studenten ondersteunt en wat kenmerken van deze vragen zijn. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een, op basis van theorie geconstrueerd, model voor een duurzame feedbackdialoog: studenten delen hun zelfassessment en vragen op basis daarvan feedback (assessmentfase), er wordt feedback gegeven (feedbackfase), waarna deze gezamenlijk geïnterpreteerd en vergeleken wordt (interpretatie- en vergelijkingsfase). Tot slot worden, op basis van voorgaande stappen, nieuwe doelen en vervolgacties besproken (planfase).

Binnen de flexibele deeltijdopleiding tot verpleegkundige van NHL Stenden Hogeschool werden vier contactmomenten geobserveerd werd bij acht studenten een semigestructureerd interview afgenomen. Er werden acht type vragen onderscheiden, iets meer dan de helft werd gesteld aan één student. Ongeveer  $\frac{1}{3}$  van alle vragen ging vooraf aan of werd gesteld tijdens een fase van een duurzame feedbackdialoog. Dit betrof ruim de helft van de dialogen. Studenten voerden vooral gesprekken die kenmerken bevatten van de assessment-, feedback- en planfase. Vragen om feedback te geven of aan te geven hoe een taak aangepakt kon worden en vragen naar verklaringen of verduidelijking ondersteunden een deel van de feedback- en planfasen. De interpretatie- en vergelijkingsfase vonden nauwelijks plaats, overige fasen werden niet volledig doorlopen: vragen sloten niet aan op de kenmerken van een

duurzame feedbackdialoog. Opvallend is, dat de keer dat een docent aan een student vroeg *zelf* vragen te formuleren, een gesprek tussen studenten ontstond met kenmerken uit verschillende fasen. Dit kan een aanwijzing zijn dat een student vragen om zelf feedbackvragen te formuleren een duurzame feedbackdialoog ondersteunt. Daarnaast bleken de groepssamenstelling en het gebruik van feedbackformulieren van invloed op duurzame feedbackdialogen. Het stellen van vragen door docenten blijkt een duurzame feedbackdialoog tussen studenten te ondersteunen, mits deze vragen aansluiten bij de kenmerken van deze dialoog en gesteld worden aan meerdere studenten. Wanneer vragen niet aansluiten bij de kenmerken van de verschillende fasen van een duurzame feedbackdialoog en vragen gesteld worden aan één student, blijft een dialoog geheel of gedeeltelijk uit.

Trefwoorden: duurzame feedback; feedbackdialoog; docentvragen.

# Explorative Qualitative Study on the Way Question-posing by Teachers Supports a Sustainable Feedback-dialogue between Peers.

Agnes Brinks

## Summary

The rapid changes in healthcare make new demands on nurses. It requires a lifelong learning attitude and investigative capacity. By supporting self-regulatory learning within bachelor of nursing education, a lifelong learning attitude can be developed, stimulating deep learning behaviour helps to develop investigative capacity. Sustainable feedback contributes to this. Sustainable feedback is an ongoing process in which students actively generate feedback, interpret this and adjust their actions accordingly. In this process, dialogues about learning between students are essential to help complete the process of sustainable feedback. Teachers are necessary to support this sustainable feedback-dialogue. From a theoretical point of view, asking questions offers possibilities. However, research into the characteristics of these questions is not available. This research therefore serves several purposes: to investigate how asking questions by teachers supports a sustainable feedback-dialogue and what characteristics of these questions are and to expand the scientific knowledge about interventions with which teachers can support a sustainable feedback-dialogue.

An explorative qualitative study was conducted to answer the question to which extent asking questions by teachers supports a sustainable feedback-dialogue between students and what characteristics of these questions are. A theory-based model on sustainable feedback dialogue was used for this study: students share their self-assessment and, based on this, ask feedback (assessmentphase), feedback is given (feedbackphase), after which feedback is interpreted and compared between peers (interpretation- and comparisonphase). Finally, based on the previous steps, new goals and follow-up actions are discussed (planning phase).

Within the flexible part-time bachelor of nursing education at NHL Stenden University of Applied Sciences, four seminars were observed and semi-structured interviews were conducted with eight students. Eight types of questions were distinguished, slightly more than half were asked to one student. Nearly  $\frac{1}{3}$  of all questions preceded or were asked during a phase of a sustainable feedback-dialogue. This concerned more than half of the dialogues. Students mainly had conversations that contained characteristics of the assessment, feedback and planning phase. Questions to provide feedback or to indicate how a task could be tackled and questions to explain or clarify things supported part of the feedback- and planningphases. The interpretation- and comparisonphase hardly took place, other phases were not fully completed: questions did not match the characteristics of a sustainable feedback-dialogue. It is striking that the onetime a teacher asked a student to formulate questions, a conversation between students took place with characteristics from different phases. This may indicate that asking a



student to formulate feedback questions supports a sustainable feedback-dialogue. In addition, the composition of the student group and the use of feedback-forms appeared to influence sustainable feedback-dialogues. Question-posing by teachers can support a sustainable feedback-dialogue between students, provided that these questions are in line with the characteristics of this dialogue and are asked to multiple students. When questions do not match the characteristics of the different phases of a sustainable feedback-dialogue and questions are asked to one student, a dialogue is fully or partially absent.

Keywords: sustainable feedback; feedback-dialogue; teacher questioning.

## 1. Inleiding

De snelle veranderingen in de gezondheidszorg stellen nieuwe eisen aan hbo-verpleegkundigen. Om aan te blijven sluiten bij deze veranderingen zullen hbo-verpleegkundigen op eigen initiatief informatie moeten zoeken en gebruiken: van hen wordt een levenslange leerhouding gevraagd (Lambregts, Grotendorst, & Van Merwijk, 2015). Daarbij zijn transfer van vaardigheden en kritisch denken noodzakelijk (Kirschner, 2017), evenals een creatieve en onafhankelijke houding (Nguyen & Walker, 2016). Naast een levenslange leerhouding wordt van hbo-verpleegkundigen ook verwacht dat zij handelen vanuit een continu aanwezig onderzoekend vermogen: naast kritisch kunnen denken moeten zij ook beschikken over probleemoplossende vaardigheden (Biemans, Sjoer, Brouwer, & Potting, 2014; Lambregts et al., 2015).

Het ontwikkelen van een levenslange leerhouding en onderzoekend vermogen zijn belangrijke opleidingsdoelen binnen het opleidingsprofiel voor hbo-verpleegkundigen (Lambregts et al., 2015). Binnen het onderwijs kan het ondersteunen van zelfregulerend leren (ZRL) een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een levenslange leerhouding (o.a. Boud & Falchikov, 2006). Zelfregulerend leren kenmerkt zich door een proces waarin studenten proactief hun leren reguleren (Zimmerman, 1990, 2008). In dit proces stellen lerenden doelen op voor hun leren, waarna ze vervolgens proberen hun cognitie, motivatie en gedrag te monitoren, te reguleren en te controleren, geleid en beperkt door hun doelen en de contextuele kenmerken van de omgeving (Pintrich, 2000, p. 453). De ontwikkeling van onderzoekend vermogen kan ondersteund worden door een beroep te doen op *deep learning behavior*. Diep leergedrag (DLG) kenmerkt zich onder andere door een proces waarin studenten verbanden leggen en zoeken naar betekenisgeving, vanuit de intentie om een probleem volledig te doorgronden (o.a. Baeten, Struyven, & Dochy, 2013; Kester, Kirschner, & Corbalan, 2007). Diep leergedrag zorgt ervoor dat concepten begrepen en onthouden worden, waardoor deze gebruikt kunnen worden voor het oplossen van problemen in onbekende situaties, tijdens de opleiding en daarna (Kester et al., 2007).

ZRL en DLG zijn geen stabiele studentkenmerken. Beiden worden onder andere beïnvloed door de manier waarop studenten contextuele factoren ervaren (o.a. Zusho, 2017). Hoewel studenten al in meer of mindere mate vaardig zijn in het reguleren van hun eigen leren, spelen docenten een belangrijke rol bij de verdere ontwikkeling hiervan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). De mate waarin studenten hun leren zelf reguleren, is daarnaast afhankelijk van contextuele factoren zoals leertaken en onderwijsmethoden (Schunk, 2005). Ook van leergedrag wordt verondersteld dat deze beïnvloed wordt door de kenmerken van de context waarin geleerd wordt en de interpretatie daarvan door de student (o.a. Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007).

Feedback is een belangrijke contextuele factor voor zowel de ontwikkeling van ZRL (Boud, 2000; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) als het stimuleren van DLG (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). In het bijzonder *duurzame feedback* blijkt de ontwikkeling van ZRL te ondersteunen (o.a.

Boud & Soler, 2016; Carless, 2013) en DLG te stimuleren (o.a. Geitz, Joosten-ten Brinke, & Kirschner, 2015). Duurzame feedback is een doorlopend proces waarin studenten actief vragen om en op zoek gaan naar feedback, deze interpreteren en hun handelen daarop afstemmen (Carless, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Voor het ondersteunen van de ontwikkeling van ZRL en het stimuleren van DLG is het belangrijk dat studenten het proces van duurzame feedback eigen maken. Ze zullen vaardig moeten worden in het stellen van vragen (o.a. Carless et al., 2011; Geitz et al., 2015; Geitz, Joosten-ten Brinke, & Kirschner, 2016b) en het verwerken van feedback (o.a. Geitz, Joosten-ten Brinke, & Kirschner, 2016a). Het bewust vergelijken van een zelfassessment en externe feedback is daarvoor essentieel (Fastré, Klink, Sluijsmans, & Van Merriënboer, 2013). Daarnaast is het van belang dat studenten actief aan de slag gaan met de feedback (Segers, Gijbels, & Thurlings, 2008) en op basis hiervan vervolgacties plannen (Sluijsmans, Moerkerke, Van Merriënboer, & Dochy, 2001; Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan, & Schaap, 2013).

Studenten actief betrekken in onderlinge dialogen over leren is essentieel in het proces van duurzame feedback (Carless et al. 2011). Onderzoek wijst echter uit dat een dergelijke dialoog tussen studenten niet vanzelf tot stand komt. Docenten zijn nodig om studenten hierbij te begeleiden (o.a. Geitz, 2015). Hoe docenten dit kunnen doen is vooralsnog onduidelijk. Onderzoek naar interventies die duurzame feedback ondersteunen is schaars en onderzoek naar interventies die de dialoog daarin kunnen ondersteunen is zelfs niet voorhanden. Vanuit theoretische oogpunt biedt echter het stellen van vragen door docenten mogelijkheden om een dialoog tussen studenten te ondersteunen (o.a. Chin, 2006; Gillies, 2016; Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson, & Wild, 2001).

Dit onderzoek richt zich daarom enerzijds op de wijze waarop het stellen van vragen door docenten een dialoog over leren, als onderdeel van het proces van duurzame feedback, tussen studenten kan ondersteunen en wat kenmerken van deze vragen zijn. Anderzijds richt het zich op het uitbreiden van wetenschappelijke kennis ten aanzien van kenmerken van interventies waarmee docenten deze dialoog kunnen ondersteunen.

### **1.1 Duurzame feedback**

Feedback wordt gezien als een belangrijke beïnvloedende factor op het leren van studenten en hun leerprestaties (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Hattie en Timperley (2007) definiëren feedback als informatie die door een persoon, maar bijvoorbeeld ook een boek, wordt gegeven over de prestatie of het begrip (p. 81). Effectieve feedback vermindert discrepanties tussen het huidige begrip van studenten, de prestatie of uitvoering van een taak en het uiteindelijke doel dat een student wil of moet bereiken (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Het effect van feedback op leren en leerprestaties is mede afhankelijk van de dimensie en het niveau waarop feedback wordt gegeven. Om effectief te kunnen zijn, zal deze zich moeten richten op een drietal dimensies: *feedup* (wat zijn de doelen?), *feedback* (welke voortgang is er richting het doel?) en *feedforward* (wat moet er gebeuren

om betere voortgang te boeken richting het doel?). Daarnaast is feedback vooral effectief wanneer dit gegeven wordt op het niveau van het *proces* van totstandkoming van de taak en op (*zelf*)*regulatie* (Hattie & Timperley, 2007).

Ook de betrokkenheid van studenten bij feedback is van invloed op de effectiviteit. Traditioneel bestaat feedback veelal uit eenrichtingsverkeer van de feedbackverstrekker naar de -ontvanger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Mede hierdoor is de betrokkenheid van studenten bij feedback en daarmee de effectiviteit hiervan laag (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Daarnaast kan eenrichtingsverkeer ertoe leiden dat studenten leren gaan beschouwen als tegemoetkomen aan de wensen van de feedbackgever, de docent, in een specifieke context. Studenten blijven afhankelijk van docenten en de gegeven feedback heeft alleen effect op leren op korte termijn. Feedback moet er volgens Nicol en MacFarlane-Dick (2006) echter voor zorgen dat de afhankelijkheid van studenten van docenten afneemt en ook het lange termijn leereffect positief beïnvloedt. Het moet studenten helpen om vaardig te worden in het monitoren, evalueren en reguleren van hun eigen leren. Zowel binnen de betreffende onderwijseenheid als in daaropvolgende en zowel gedurende de opleiding als in het latere beroep (Boud & Molloy, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Om de effectiviteit van feedback te vergroten, stellen Nicol en Macfarlane-Dick (2006) dan ook een actieve rol van studenten in het feedbackproces voor. In dit proces beoordelen studenten zelf in hoeverre hun werk voldoet aan gestelde criteria, in de vorm van een zelfassessment. Ze vragen en zoeken actief naar feedback, interpreteren deze en maken vervolgens een plan hoe ze hun werk verder kunnen ontwikkelen (Carless, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Om de feedback te verwerken is het essentieel dat studenten een zelfassessment en externe feedback bewust vergelijken (Fastré, Klink, Sluijsmans, & Van Merriënboer, 2013). Op basis hiervan kunnen doelen worden bijgesteld en vervolgacties worden gepland (Sluijsmans et al., 2001; Van der Schaaf et al., 2013). Daarmee zijn in het proces van duurzame feedback vijf fasen te onderscheiden. In de eerste fase voert de studenten een *zelfassessment* uit op basis van doelen en criteria. Aan de hand hiervan zoekt en vraagt de student in de daaropvolgende fase *feedback*. Deze feedback wordt vervolgens in de derde fase *geïnterpreteerd* en in de vierde *vergeleken* met het zelfassessment. Op basis van deze vergelijking omschrijft de student in de vijfde en tevens laatste fase *nieuwe doelen* en plant bijpassende *vervolgacties*. Het volledig doorlopen van dit proces is nodig om de effectiviteit van feedback op het leren op korte termijn te vergroten. Daarnaast heeft het effect op het leren na de opleiding: het stelt studenten in staat hun eigen leerproces te beoordelen en te reguleren. Feedback wordt hiermee duurzamer (Boud & Molloy, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Carless et al. (2011) beschrijven op basis van onderzoek naar verschillende feedbackpraktijken een aantal kenmerken van duurzame feedback. In het proces van duurzame feedback voeren studenten dialogen over leren, waardoor ze zich meer bewust worden van de kwaliteit van een prestatie. Er vindt

uitwisseling plaats van interpretaties, er wordt onderhandeld over betekenissen en verwachtingen worden verhelderd. Studenten worden gestimuleerd om vaardigheden te ontwikkelen om hun eigen leerproces te monitoren en evalueren. Daarnaast worden ze ondersteund bij het ontwikkelen van vaardigheden om doelen te stellen en hun leren te plannen. Carless (2013) definieert duurzame feedback dan ook als actieve studentparticipatie in dialogische activiteiten waarin studenten feedback van peers, henzelf of anderen genereren en gebruiken als onderdeel van een doorlopend proces van ontwikkelen van vaardigheden als autonome, zelfregulerende lerenden (p. 117).

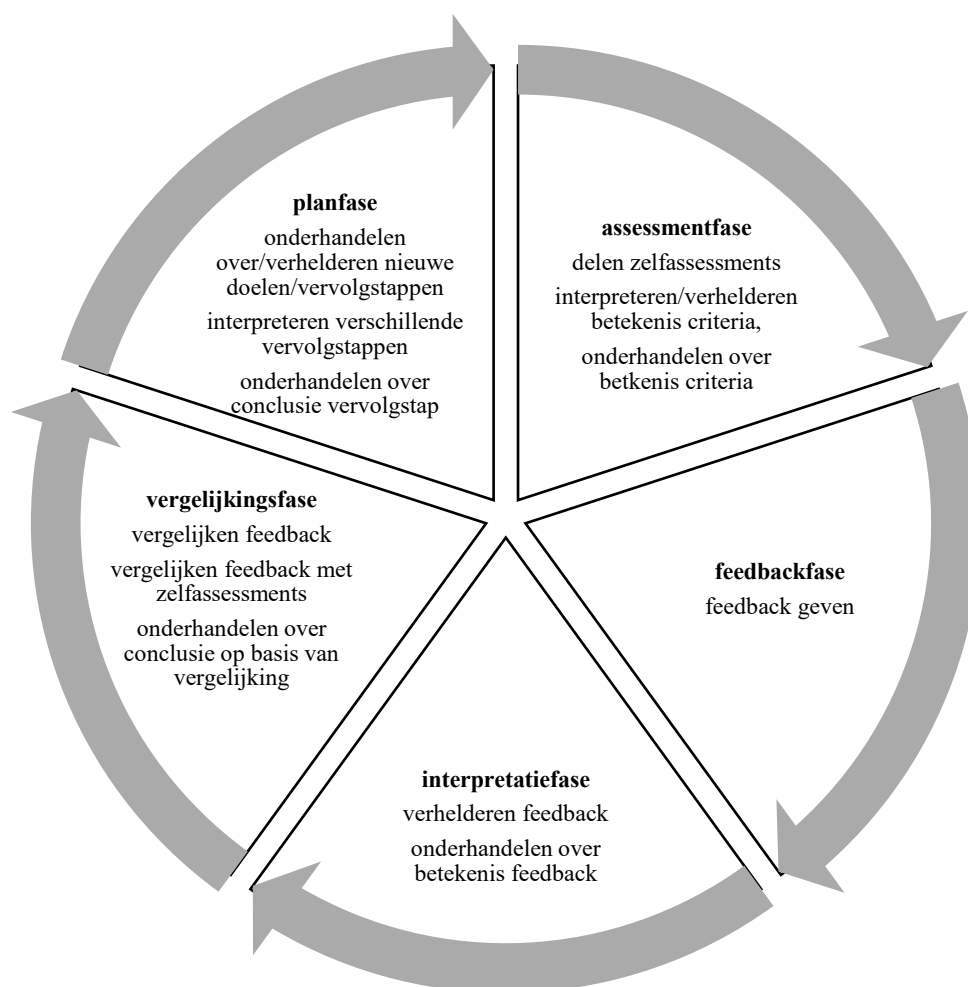
## **1.2 Dialoog in duurzame feedback**

Met de actievere rol van studenten in het feedbackproces vindt een verschuiving plaats van eenrichtingsverkeer, het overbrengen van informatie in de vorm van feedback, naar een dialoog. De betrokkenheid van studenten bij feedback wordt daarmee vergroot (Nicol & Macfarlane, 2006; Price, Handley, & Millar, 2011). De dialoog in duurzame feedback focust zich op het *leerproces* van studenten (Carless, et al., 2011). Er is daarbij sprake van een *innerlijke* en een *externe dialoog*. In de innerlijke dialoog voorzien studenten zichzelf van feedback, in de vorm van een zelfassessment. Daarnaast interpreteren, internaliseren en vergelijken ze de gegenereerde feedback met hun eigen werk. Op basis van deze vergelijking beoordelen ze de kwaliteit van het eigen werk en bepalen ze hoe ze dit kunnen verbeteren (Nicol, 2010). Het proces van duurzame feedback komt volledig tot stand, wanneer de gevraagde feedback ook daadwerkelijk wordt geanalyseerd en verwerkt (Van der Schaaf et al., 2013).

Naast een innerlijke dialoog vindt in het proces van duurzame feedback ook een externe dialoog plaats. Deze externe dialoog is nodig om feedback te genereren en helpt studenten concepten en ideeën te begrijpen en deze toe te passen op hun eigen werk (Laurillard, geciteerd in Nicol, 2010). In deze dialoog is het gesprek tussen peers over het leerproces essentieel (o.a. Carless, 2013; Carless et al., 2011; Geitz et al., 2015; Price et al., 2011). Enerzijds zorgt een dialoog met peers ervoor dat studenten minder afhankelijk worden van docenten (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Anderzijds zorgt vragen en geven van feedback ervoor dat peers van elkaar kunnen leren (Boud, 2000). Studenten gaan kritischer naar hun eigen werk kijken dan wanneer zij alleen feedback ontvangen van een docent en het helpt hen op hun leerproces te reflecteren en hun prestatie te evalueren (Hawe & Dixon, 2017). Door feedback te geven aan andere studenten, worden studenten ook vaardiger in het beoordelen van hun eigen werk (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Door het delen van interpretaties, onderhandelen over betekenissen en het verhelderen van verwachtingen krijgen studenten informatie over de uitwerking van hun eigen werk en ontwikkelen ze tegelijkertijd het vermogen om de uitvoering van een toekomstige taak zelf te reguleren (Carless et al., 2011). Een externe dialoog helpt studenten daarnaast de

*feedbackloop* volledig te doorlopen: ze worden in staat gesteld de feedback te gebruiken en op basis daarvan hun prestatie te verbeteren (Boud, 2000; Sadler, 1989).

Om het doorlopen van de feedbackloop te ondersteunen, richt de externe dialoog tussen studenten zich op de eerder beschreven fasen van het proces van duurzame feedback. In deze *duurzame feedbackdialoog* worden *interpretaties gedeeld*, wordt *onderhandeld over betekenissen* en worden *verwachtingen verhelderd*. Studenten delen hun zelfassessment om op basis daarvan feedback te vragen. De verkregen *feedback wordt geanalyseerd en verwerkt* en nieuwe *doelen en vervolgacties* worden besproken. Daarmee helpt de duurzame feedbackdialoog (a) studenten zich te ontwikkelen tot autonome, zelfregulerende lerenden en (b) bij het tot stand komen van een proces van duurzame feedback en ondersteunt daarmee studenten om de feedbackloop volledig te doorlopen. De duurzame feedbackdialoog wordt schematisch weergegeven in Figuur 1. In dit zelf geconstrueerde figuur worden per fase van duurzame feedback kenmerken van de dialoog tussen studenten beschreven.



*Figuur 1.* De duurzame feedbackdialoog tussen studenten

### 1.3 De invloed van stellen van vragen op het tot stand komen van een dialoog

Een dialoog tussen peers blijkt essentieel in het proces van duurzame feedback bij studenten (o.a. Carless, 2013; Carless et al., 2011), maar komt niet automatisch tot stand; docenten zijn nodig om hierbij te ondersteunen (o.a. Geitz et al., 2015). Een manier waarop docenten een dialoog bij studenten op gang kunnen brengen, is door het stellen van vragen (o.a. Webb, 2009). Algemeen wordt verondersteld dat het stellen van vragen door docenten het leerproces van studenten ondersteunt (o.a. Driscoll, 2014; Valcke, 2010). Onderzoek van Chin (2006) wijst uit dat het stellen van vragen ervoor zorgt dat studenten hun denken expliciteren en ze gestimuleerd worden om een vervolg te geven aan eerdere antwoorden en ideeën. Het stellen van vragen leidt daarnaast tot dialoog tussen studenten (o.a. Chin, 2006; Gillies, 2016; Van Zee, et al., 2001). Stellen van vragen vergroot de mate waarin ideeën worden uitgewisseld, waardoor studenten tegelijkertijd in staat worden gesteld betekenis te geven aan de informatie (Chin, 2006; Sahin & Kulm, 2008).

De mate waarin vragen van docenten een dialoog tussen studenten tot stand brengen, is onder andere afhankelijk van de inhoud van de vragen (Chin, 2006). Sahin en Kulm (2008) onderscheiden drie hoofdtypen vragen: (1) *factual questions* - vragen naar feiten -, (2) *probing questions* - onderzoekende vragen - vragen naar verduidelijking, verantwoording en verklaring en (3) *guiding questions* - begeleidende vragen - vragen die studenten in een richting proberen te leiden (Sahin & Kulm, 2008, p. 224). Vooral onderzoekende vragen, vragen naar 'waarom' en 'hoe', blijken een dialoog tussen studenten te stimuleren (o.a. Chin, 2006). Guasch, Espasa, Alvarez en Kirschner (2013) komen tot een vergelijkbare conclusie. Epistemische feedback, waarbij studenten wordt gevraagd naar verklaringen of verduidelijking, stimuleert interactie tussen studenten. Daarnaast helpt dit type vragen studenten om hun handelen te verklaren en verantwoorden. Ze zetten studenten aan tot dieper nadenken (Chin, 2006; Gillies, 2016; Sahin & Kulm, 2008; Webb et al., 2008) en brengen ze een proces van reflectie bij hen op gang (Guasch et al., 2013). Het stellen van vragen lijkt daarmee mogelijkheden te bieden om een effectieve duurzame feedbackdialoog tussen peers tot stand te brengen.

### 1.4 Context

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen de flexibele deeltijdopleiding tot verpleegkundige van NHL Stenden Hogeschool. De opleiding bestaat uit acht modules: twee propedeusemodules, vier hoofdphase-modules en twee afstudeermodules. Studenten bepalen grotendeels zelf wanneer ze modules starten, in welke volgorde ze deze doorlopen, welke leeractiviteiten ze ondernemen en welke begeleiding ze nodig hebben. Ze kunnen daarbij onder andere gebruik maken van modulespecifieke begeleidingsmomenten, *modulewerkplaatsen* (NHL Hogeschool, 2016-a, 2016-b). Tijdens modulewerkplaatsen werken studenten in gezamenlijkheid, onder begeleiding van docenten, aan producten die zij ontwikkelen binnen en voor hun eigen beroepspraktijk. De criteria waaraan deze producten moeten voldoen, zijn

beschreven in leeruitkomsten met onderliggende rubrics. Belangrijk onderdeel van de modulewerkplaatsen is het presenteren van (tussen)producten door studenten en het vragen en geven van feedback. Er is geen vaststaand onderwijsaanbod.

## **1.5 Vraagstelling van het onderzoek**

Essentieel voor het proces van duurzame feedback is de dialoog tussen studenten over het leerproces. Uit onderzoek blijkt dat het stellen van vragen door docenten een dialoog tot stand kan brengen. Het is echter niet duidelijk of dit ook geldt voor het tot stand brengen van een duurzame feedbackdialoog tussen studenten en wat kenmerken zijn van deze vragen. De centrale vraag luidt: *in hoeverre draagt het stellen van vragen door docenten bij aan het tot stand komen van een duurzame feedbackdialoog tussen peers en wat zijn de kenmerken van deze vragen?*

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, dient eerst in kaart gebracht te worden in hoeverre docenten vragen stellen tijdens modulewerkplaatsen. Daarnaast zal nagegaan moeten worden wat de vraagkenmerken zijn; welk type vragen stellen docenten en worden deze vragen aan één of meer studenten gesteld. Daarvoor wordt nagegaan welke vragen voldoen aan de vraagtypen zoals beschreven door Sahin en Kulm (2008) en welke andere vraagtypen te herkennen zijn. Vervolgens zal nagegaan moeten worden in hoeverre er tijdens modulewerkplaatsen van de flexibele deeltijdopleiding tot verpleegkundige van NHL Stenden Hogeschool (überhaupt) sprake is van een duurzame feedbackdialoog tussen peers. Omdat er geen theoretisch model voor handen is van een duurzame feedbackdialoog, wordt onderzocht of van de theorie afgeleide kenmerken van deze dialoog aanwezig zijn (i.e., in hoeverre de vijf fasen van een duurzame dialoog doorlopen worden. Zie ook Figuur 1). Als laatste wordt nagegaan in hoeverre er een verband is tussen de door docenten gestelde vragen en een duurzame feedbackdialoog tussen studenten. De deelvragen zijn dan ook:

1. In hoeverre stellen docenten vragen tijdens de modulewerkplaatsen en wat zijn kenmerken van deze vragen?
2. In hoeverre is er tijdens modulewerkplaatsen sprake van een duurzame feedbackdialoog tussen peers en waaruit blijkt dat?
3. Wat zijn kenmerken van vragen die worden gesteld direct voorafgaand aan en tijdens een duurzame feedbackdialoog tussen peers?

## **1.6 Relevantie**

**1.6.1 Wetenschappelijke significantie.** In verschillende onderzoeken is de relevantie van duurzame feedback voor zelfregulerend leren (o.a. Carless, 2013) en diep leergedrag (o.a. Geitz et al., 2015) bij studenten aangetoond. Onderzoek naar interventies die studenten hierin ondersteunen is nog schaars en verschillende auteurs pleiten dan ook voor vervolgonderzoek (o.a. Fastré et al., 2013). Dit



onderzoek komt tegemoet aan de vraag voor vervolgonderzoek en richt zich in het bijzonder op de dialoog over leren tussen studenten, als essentieel onderdeel van het proces van duurzame feedback. Deze duurzame feedbackdialoog komt niet automatisch tot stand (o.a. Geitz et al., 2015). Hoewel onderzoek naar de manier waarop docenten studenten kunnen aanzetten tot een onderlinge dialoog nog in de kinderschoenen staat, lijkt het stellen van vragen door docenten hieraan bij te kunnen dragen (Webb, 2009). Er is echter nog geen onderzoek uitgevoerd naar de vraag in hoeverre het stellen van vragen door docenten bijdraagt aan het stand komen van een duurzame feedbackdialoog en wat kenmerken zijn van deze vragen.

**1.6.2 Maatschappelijke significantie.** Voor hbo-verpleegkundigen zijn een levenslange leerhouding en onderzoekend vermogen van belang om aan te blijven sluiten bij de snelle veranderingen in de gezondheidszorg. Zelfregulerend leren en diep leergedrag zijn belangrijk voor het ontwikkelen hiervan. Studenten blijken hier echter moeite mee te hebben en moeten hierin begeleid worden (Van Casteren, Nooij, Van Essen, & Janssen, 2018). Vanuit theoretische oogpunt stimuleert het proces van duurzame feedback zowel ZRL als DLG, waarin de dialoog over leren tussen studenten essentieel is. Met dit onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag hoe deze dialoog ondersteund kan worden door docenten. De resultaten leiden tot aanbevelingen over de inzet van vragen door docenten om een duurzame feedbackdialoog tussen studenten tot stand te kunnen brengen.

## **2. Methode**

### **2.1 Inleiding**

Voor het beantwoorden van de centrale vraag en de deelvragen is gekozen voor een exploratief kwalitatief onderzoek. Het explorerende karakter wordt ingegeven door het feit dat er nog geen model van variabelen met hun onderlinge relaties bekend is (Swamborn, 2014). Om de nauwkeurigheid van de resultaten te vergroten, is gebruik gemaakt van triangulatie van methoden en datatypen (Creswell, 2014; Van Staa & Evers, 2010): modulewerkplaatsen werden geobserveerd en bij individuele studenten werden semigestructureerde interviews afgenomen. Door interviews af te nemen, kon een beeld worden verkregen van andere werkplaatsen dan die geobserveerd werden. Triangulatie van datatypen kan daarnaast zorgen voor datasaturatie. Door op verschillende niveaus en vanuit verschillende perspectieven een fenomeen te onderzoeken, kan de validiteit van het onderzoek worden vergroot (Fusch & Ness, 2015). De voorlopige conclusie uit de observaties en interviews werd ter validering voorgelegd aan de geïnterviewde studenten tijdens een focusgroepinterview.

### **2.2 Onderzoekslocaties**

Drie van de vier hoofdfasemodules werden aangewezen voor observatie van modulewerkplaatsen. In de hoofdfasemodules is veelal sprake van een heterogene groep van ongeveer twintig studenten. Studenten die net gestart zijn, halverwege zijn en bijna klaar zijn met een module nemen samen deel aan

een werkplaats. Door een doelgerichte, homogene steekproef te nemen, konden verzamelde data een betrouwbaarder beeld geven van het te onderzoeken fenomeen (Creswell, 2014). Omdat de onderzoeker begeleidend docent is van de vierde module, werd deze uitgesloten voor observatie. Er waren geen aanvullende selectiecriteria.

### **2.3 Participanten**

Gedurende het onderzoek stonden ongeveer 300 studenten ingeschreven bij de opleiding, waarvan ruim 95% vrouw en ruim 85% werkzaam als mbo-verpleegkundige. Van deze studenten stonden ongeveer 75 ingeschreven vanaf september of februari van het studiejaar 2016-2017, 150 vanaf september of februari van het daaropvolgende studiejaar en ongeveer 75 sinds september 2018. Vanwege de inrichting van het onderwijs was vooraf niet bekend welke studenten deelnamen aan de geselecteerde modulewerkplaatsen. Alle aanwezige studenten konden daarom in beginsel deelnemen aan individuele interviews en het focusgroepinterview. Studenten die belangstelling hadden voor deelname konden dit bij aanvang van de modulewerkplaats kenbaar op een aanwezigheidslijst. Van deze studenten werden de studenten die deelnamen aan een dialoog tussen studenten geïnccludeerd voor de interviews. Het inclusie criterium werd vanuit ethische overwegingen niet meegedeeld aan studenten (Creswell, 2014). Twee geïnccludeerde studenten werden op de dag van de observatie geselecteerd, op volgorde van de aanwezigheidslijst, en via de mail benaderd voor deelname. Individueel geïnterviewde studenten werden begin maart via de mail uitgenodigd voor het focusgroepinterview.

In totaal zijn acht studenten geïnterviewd ( $n = 8$ ). Alle studenten waren vrouwelijk, in de leeftijd van 22 tot 53 jaar ( $M_{\text{leeftijd}} = 35$ ), waarvan zeven gediplomeerd mbo-verpleegkundige en één verzorgende individuele gezondheidszorg. De werkervaring in de gezondheidszorg varieert van 1 jaar en 3 maanden tot 25 jaar ( $M_{\text{werkervaring}} = 9,8$  jaar). Eén student is met de opleiding gestart in september 2016, vier zijn in september 2017 gestart, twee in februari 2018 en een in september 2018.

### **2.4 Materialen**

Voor de observaties werd een leidraad gebruikt, waarop ruimte was voor beschrijving van algemene kenmerken en notities (zie Bijlage A). De werkplaatsen werden opgenomen met een 360°-camera. Tijdens de interviews werd een interviewprotocol gebruikt met een aantal gesloten vragen over de studentkenmerken (zie Bijlage B) en een praatplaat met een visuele weergave van de interviewtopics (zie Bijlage C). Het werken met topics maakte het mogelijk om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te krijgen van de betekenis die de student gaf aan de eigen ervaring (Verhoeven, 2014). Interviews werden opgenomen met een audiorecorder. Tijdens het focusgroepinterview werd een membercheck uitgevoerd met gebruikmaking van stellingen en aanvulopdrachten (zie Bijlage D). Stellingen hadden betrekking op de fasen van duurzame feedbackdialoog die het vaakst gezien en genoemd waren. De eerste aanvulvragen hadden betrekking op de meest voorkomende vraagkenmerken. De laatste set vragen

ging over de fasen van duurzame feedbackdialoog die het minst voorkwamen. Het interview werd opgenomen met een audiorecorder.

## **2.5 Ethische aspecten**

Dit onderzoek werd goedgekeurd door de ethische commissie van de Open Universiteit en de directeur van de Academie Gezondheidszorg van NHL Stenden Hogeschool. Het onderzoek is uitgevoerd in lijn met de Algemene verordening gegevensbescherming: gezichten werden onherkenbaar gemaakt in de video-opnames, namen werden verwijderd uit de video- en audio-opnames en in de transcripten geanonimiseerd. Overige persoonsgegevens werden vernietigd.

## **2.6 Dataverzameling en procedure**

Docenten en studenten werden in december 2018 met een informatiebrief gelijktijdig per e-mail geïnformeerd over het onderzoeksdoel, de methode en de wijze waarop omgegaan zou worden met de verzamelde data en de overige onderzoeksgegevens. De brief werd eveneens geplaatst op de digitale leeromgeving en uitgedeeld voorafgaand aan de observaties.

**2.7.1 Observaties.** Na overleg met de begeleidende docenten werden in januari en februari 2019 video-opnames van vier modulewerkplaatsen gemaakt. Bij aanvang van de modulewerkplaatsen werd het onderzoek nogmaals toegelicht en werd door de aanwezige studenten en docenten een toestemmingsverklaring ondertekend. Tijdens de werkplaatsen werden notities gemaakt en algemene kenmerken beschreven en werden video-opnames gemaakt met een *GoPro Fusion*.

Videomateriaal voor analyse werd in de week aansluitend op iedere observatie plaats geselecteerd. Fragmenten waarin docenten uitleg of instructie gaven en studenten presenteerden, waarbij geen dialoog tussen studenten plaatsvond, werden gewist. Fragmenten waarop verwerking van opdrachten door studenten was vastgelegd, werden ook verwijderd. Het videomateriaal werd daarmee teruggebracht van respectievelijk 109, 105, 122 en 128 minuten naar 69, 17, 67 en 71 minuten, de gemiddelde lengte van 116 naar 56 minuten. Het materiaal werd *verbatim* getranscribeerd en daarom niet voorgelegd aan de docenten en studenten.

**2.7.2 Interviews.** Interviews werden in de maanden januari tot en met maart 2019 afgenomen. Per geobserveerde werkplaats werden twee studenten geïnterviewd, door de studenten werd een toestemmingsverklaring getekend.

Bij de start van elk interview werd een fragment uit het transcript van de geobserveerde modulewerkplaats voorgelezen, waarin de geïnterviewde student deelnam aan een dialoog met een medestudent. Dit gaf de studenten de mogelijkheid zich te verplaatsen in het moment van de observatie. Met behulp van de praatplaat werd de ervaring van de studenten uitgevraagd. De vragen werden aangepast aan de inhoud van het gesprek en hadden zowel betrekking op de geobserveerde modulewerkplaats als ervaringen tijdens andere werkplaatsen. De lengte van de interviews varieerde tussen 22 en 56 minuten

met een gemiddelde lengte van 33 minuten. De interviews werden opgenomen met een audiorecorder en verbatim getranscribeerd en daarom niet voorgelegd aan de studenten.

**2.7.3 Focusgroepinterview.** In april 2019 werd een focusgroepinterview afgenomen met vier van de acht eerder geïnterviewde studenten. Voorafgaand aan het focusgroepinterview ontvingen alle eerder geïnterviewde studenten de resultaten en de voorlopige conclusie (zie Bijlage E). Op basis van stellingen en aanvulopdrachten werd nagegaan in hoeverre de aanwezige studenten zich herkenden in de voorlopige conclusies en welke aanvullingen zij hadden. De resultaten hiervan werden in de groep besproken, waarbij de onderzoeker voorbeelden vroeg ter verduidelijking. Vanwege de beperkte tijd die beschikbaar was voor het interview werd de laatste aanvulvraag met betrekking tot de interpretatiefase niet uitgewerkt. Het interview, lengte 78 minuten, werd na voorafgaande toestemming opgenomen met behulp van een audiorecorder en verbatim getranscribeerd. Het transcript werd daarom niet voorgelegd aan de studenten.

## 2.8 Data-analyse

Voor de analyse werd gebruik gemaakt van het kwalitatieve data-analyseprogramma *Nvivo 12 Pro*. Allereerst werd het transcript van één modulewerkplaats verkend. Daarbij werden annotaties gemaakt: dialogen tussen een docent en één student en tussen studenten onderling (al dan niet met inmenging van een docent) werden onderscheiden, per fragment werd de globale inhoud beschreven. Vervolgens werd gecodeerd met een codeboom afgeleid van het theoretisch kader (zie Tabel F1 Bijlage F). Vragen van docenten werden gecodeerd onder de hoofdcode ‘vraagrichting’, vervolgens werden de vraagtypen gecodeerd. Op basis van de geobserveerde vragen werd de subcode *onderzoekend* vervangen door twee subcodes: *onderzoekend-verleden* (vraag naar handelen in het verleden) en *onderzoekend-toekomst* (vraag naar mogelijk toekomstig handelen). Ruim  $\frac{2}{3}$  van de vragen kon niet gecodeerd worden met de subcodes voor de vraagtypen zoals beschreven door Sahin en Kulm (2008). Op basis van de inhoud van alle resterende vragen, werden vergelijkbare vragen geclusterd. Na een nadere verkenning van deze clusters, werden nieuwe codes beschreven (Creswell, 2014). De formulering van de vragen was leidend voor deze beschrijving; de mogelijke intentie van de docent werd buiten beschouwing gelaten. De voorlopige codeboom voor observaties werd op basis van dit proces aangevuld met zes subcodes: *toetsend*, *specificerend*, *afsluitend*, *feedback*, *proces* en *interactie* (zie Tabel F2 Bijlage F). De vragen ‘ja?’, ‘nee?’ en ‘maar?’ werden niet gecodeerd. Tot slot werd in de geannoteerde tekstfragmenten gezocht naar fasen van een duurzame feedbackdialoog. Deze fragmenten werden gecodeerd onder de subcodes van de hoofdcode ‘duurzame feedbackdialoog’. Hoewel er bij enkel het *geven* van feedback door studenten geen sprake is van dialoog, werd dit wel opgenomen onder deze hoofdcode. Het genereren, en daarmee het geven, van feedback is essentieel in een duurzame feedbackdialoog (Carless, 2013; Laurillard, geciteerd in Nicol, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Daarnaast werd het

delen van een zelfassessment en het vragen van feedback, als onderdeel van de assessmentfase van de duurzame feedbackdialoog, opgenomen in de operationalisaties.

De voorlopige codeboom voor observaties vormde de basis voor de initiële codeboom voor interviews (zie Tabel G1 Bijlage G). De hoofdcode 'ervaren duurzame feedbackdialoog' werd aangevuld met de subcode *algemeen*, voor algemene uitspraken over het wel of niet ervaren van deze dialoog. Dit resulteerde in een eerste aanzet voor de voorlopige codeboom voor interviews.

Vervolgens werden de overige drie transcripten van de observaties gecodeerd, volgens het stappenplan van de eerste observatie. De voorlopige codeboom werd in een iteratief proces aangepast, waarbij coderen en aanvullen, samenvoegen, wijzigen en aanscherpen van codes en operationalisaties elkaar meerdere keren afwisselden op basis van memo's die gedurende het proces werden gemaakt. De hoofdcode 'vraagrichting' werd aangevuld met de subcode *vraag aan twee studenten*. Na verkenning van alle vragen gecodeerd als 'vraagtype' *onderzoekend verleden* en *onderzoekend toekomst* werden deze weer samengevoegd tot de subcode *onderzoekend*. Omdat vragen die gecodeerd waren onder de subcode *feedback* kenmerken bevatten van de dimensie feedback (welke voortgang is er richting het doel?) en de dimensie feedforward (wat moet er gebeuren om betere voortgang te boeken richting het doel?) (Hattie en Timperley (2007), werd de naam van deze subcode aangepast naar *feedback-forward*. De subcodes *proces* en *interactie* werden samengevoegd tot de subcode *proces*. Op basis van de definitieve codeboom (zie Tabel F3 Bijlage F) en de aangescherpte operationalisaties (zie Bijlage H) werden alle fragmenten die gecodeerd waren onder de hoofdcode 'vraagtype' opnieuw gecodeerd.

De voorlopige codeboom voor de interviews werd in lijn met de definitieve codeboom voor observaties aangepast voor de hoofdcode 'ervaren vraagkenmerken'. Op basis van de aangescherpte codeboom (zie Tabel G2 Bijlage G) werden de transcripten van het derde tot en met zesde interview gecodeerd. Naar aanleiding hiervan werd de hoofdcode 'effect van vragen' toegevoegd voor het effect van vragen op een duurzame feedbackdialoog en andere (in)directe effecten. De hoofdcode 'ervaren mate en richting van vragen' werd gewijzigd in 'ervaren mate van vragen', omdat de vraagrichting nauwelijks benoemd werd. Vervolgens werden, met gebruikmaking van de definitieve codeboom voor interviews (zie Tabel G3 Bijlage G) en de bijbehorende operationalisatietabellen (zie Bijlage I), alle interviews (opnieuw) gecodeerd.

Voor het analyseren van de data en het beschrijven van de voorlopige resultaten werden de gecodeerde transcripten van observaties verkend op basis van verschillende *query's*. Er werden van elke werkplaats matrices gemaakt van de subcodes 'vraagtype' en 'vraagrichting'. Daarnaast werd een matrix gemaakt van de vier observaties en de subcodes van 'duurzame feedbackdialoog'. Vervolgens werden per observatie alle fragmenten geselecteerd die gecodeerd waren onder de hoofdcode 'duurzame feedbackdialoog'. Per fragment werd nagegaan of er direct voorafgaand en/of tijdens het fragment vragen werden gesteld door een docent en wat kenmerken (i.e., richting en type) van deze vragen

waren. Bij de interviews werd voor de subcodes onder ‘ervaren duurzame feedbackdialoog’ nagegaan of er sprake was van *wel* of *niet* ervaren daarvan. Er werd een matrix gemaakt van de acht interviews en de subcodes van ‘ervaren vragen’. Voor de fragmenten gecodeerd als ‘ervaren effect van vragen’ werd nagegaan of het beschreven effect betrekking had op een duurzame feedbackdialoog of een ander (in)direct effect en welke effecten dit waren. Op basis van een analyse van de verschillende matrices en de geselecteerde fragmenten werd een voorlopige conclusie geformuleerd.

Na de data-analyse werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Cohen’s  $\kappa$ ) bepaald (Boeije, 2016; Creswell, 2014). Een transcript van een observatie en een interview werden, met gebruikmaking van definitieve codebomen (zie Bijlage F Tabel F3 en Bijlage G Tabel G3), gehercodeerd door een onderzoeker die niet bij het onderzoek betrokken was. Voor de observaties was de betrouwbaarheid van de subcodes onder ‘vraagtypen’ voldoende tot goed:  $\kappa = .7$ . Die van de subcodes onder ‘duurzame feedbackdialoog’ was in eerste instantie matig:  $\kappa = .4$ . De subcodes *assessmentfase* en *planfase* leken moeilijk te onderscheiden. Na een *briefing* werd het transcript opnieuw gecodeerd, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kwam uit op:  $\kappa = .8$ . Er werd geen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bepaald voor de subcodes onder de hoofdcategorie ‘vraagrichting’: door de onderzoeker was basis van de videofragmenten gecodeerd en in het transcript was de vraagrichting onvoldoende herleidbaar. Voor de interviews was de betrouwbaarheid van zowel de hoofdcategorie ‘ervaren effect van vragen’ als de subcodes onder ‘ervaren vraagtypen’ en ‘ervaren duurzame feedbackdialoog’ nagenoeg perfect:  $\kappa = .9$ . De hoofdcategorie ‘ervaren mate van vragen’ werd zowel door beide onderzoekers niet gebruikt bij het coderen van het interview. Op basis van de hoogte van Cohen’s  $\kappa$  mag verondersteld worden dat alle categorieën voldoende duidelijk waren (Landis & Koch, 1977).

### 3. Resultaten

Achtereenvolgens worden de resultaten weergegeven van de observaties, de individuele interviews en het focusgroepinterview. Allereerst worden de geobserveerde vraagfrequentie en de kenmerken (i.e., richting en type) van vragen benoemd, gevolgd door de kenmerken van de duurzame feedbackdialoog tussen studenten. De al dan niet geobserveerde relaties tussen vragen en duurzame feedbackdialoog worden beschreven. De resultaten uit de interviews worden weergegeven op basis van de vraagfrequentie en -typen, de duurzame feedbackdialoog tussen studenten en het effect van vragen. Tot slot worden de resultaten van het focusgroepinterview beschreven.

#### 3.1 Observaties

De observaties zijn uitgevoerd op basis van de geselecteerde videofragmenten van vier modulewerkplaatsen. In Bijlage J is een globale beschrijving van deze werkplaatsen opgenomen.

**3.1.1 Vraagfrequentie en -kenmerken.** In Tabel 1 staat per modulewerkplaats de observatietijd (in uren en minuten), de vraagtypen en hoe vaak deze gesteld worden. Per vraagtype wordt tussen [ ]

vermeld hoe vaak deze gesteld wordt aan één student, twee studenten of aan een groep. Toetsende en onderzoekende vragen worden het vaakst gesteld, veelal aan één student. Daarnaast stellen docenten vooral feedback-forward vragen aan de groep en vragen om het proces van de modulewerkplaats te sturen, specificerende en feitelijke vragen. Andere type vragen worden nauwelijks gesteld.

**3.1.1.1 Toetsend.** Dit type vraag wordt het meest gesteld, in meer dan  $\frac{2}{3}$  van de gevallen aan één student, en het vaakst tijdens modulewerkplaats A en C. In modulewerkplaats A vraagt de docent:

*'Want dacht jij dat wel, dat het daardoor kwam?'*

Tijdens modulewerkplaats C wordt onder andere de volgende vraag gesteld:

*'Nu zijn jullie best stil. Is dat omdat we nu zo aan het nadenken zijn?'*

**3.1.1.2 Onderzoekend.** Onderzoekende vragen worden veelvuldig gesteld, in meer dan  $\frac{2}{3}$  van de gevallen aan één student. Dit type vraag wordt het vaakst geobserveerd tijdens modulewerkplaats A en C. De docenten vragen studenten uit te leggen hoe en waarom ze iets hebben aangepakt. Daarnaast vragen ze manieren om een vervolgstap aan te pakken of deze te verdedigen. Tijdens modulewerkplaats A vraagt de docent bijvoorbeeld:

*'En waarom ga je dat doen? Hoe ben je daartoe gekomen?'*

**3.1.1.3 Feedback-forward.** Bij iets meer dan  $\frac{1}{10}$  van de geobserveerde vragen, vraagt de docent aan de groep om aan te geven wat zij vindt van de gepresenteerde uitwerking of wat een vervolgstap kan zijn. Deze vragen worden het vaakst gesteld in modulewerkplaats A. De docent vraagt, nadat een student heeft uitgelegd hoe ze iets wil aanpakken, bijvoorbeeld:

*'Wat zou ze nog meer kunnen doen?'*

In modulewerkplaats B, C en D vragen de docenten om feedback te geven op basis van een eerder door de docenten opgesteld en uitgedeeld feedbackformulier. Tijdens modulewerkplaats B vraagt de docent bijvoorbeeld:

*'Zijn er meer dingen die jullie opgevallen zijn?'*

**3.1.1.4 Proces.** Iets minder dan  $\frac{1}{10}$  van de vragen zijn procesvragen. Tijdens modulewerkplaats C stelt de docent de volgende vraag aan studenten die feedback hebben uitgewerkt op papier:

*'Eh, welk groepje wil beginnen? Jullie, ja?'*

**3.1.1.5 Specificerend.** Bij iets minder dan  $\frac{1}{10}$  van de geobserveerde vragen, vraagt de docent om verheldering van iets dat gezegd is. Dit type vragen wordt meestal aan een student gesteld en voornamelijk tijdens modulewerkplaats A. De docent vraagt bijvoorbeeld:

*'[. . .] hoe bedoel je dan? Wat is gekleurd kijken?'*

**3.1.1.6 Feitelijk.** Vragen naar feitenkennis en procedurele kennis worden in minder dan  $\frac{1}{10}$  van de gevallen gesteld, waarvan ruim  $\frac{2}{3}$  aan de groep. Dit type vraag wordt het vaakst gesteld tijdens modulewerkplaats A en D. De docent vraagt tijdens modulewerkplaats D bijvoorbeeld:

*'Wat is een systematic review?'*

Tabel 1  
Modulewerkplaatsen en Geobserveerde Vraagkenmerken

Module- werkplaats	Tijd	Vraagtypen (frequenties)								
		Toets	Ond	Feed	Proc	Spec	Feit	Afsl	Beg	totaal
MWA	1:09	49 [46, 0, 3]*	33 [24, 0, 9]	17 [0, 0, 17]	13 [1, 1, 11]	16 [15, 1, 0]	8 [5, 1, 2]	6 [5, 0, 1]	4 [4, 0, 0]	147 [100, 3, 44]
MWB	0:17	1 [0, 1, 0]	3 [2, 1, 0]	5 [0, 0, 5]	0	0	0	3 [0, 2, 1]	3 [0, 3, 0]	15 [2, 7, 6]
MWC	1:07	22 [11, 0, 11]	29 [20, 9, 0]	5 [0, 0, 5]	11 [3, 0, 8]	9 [6, 0, 3]	7 [2, 0, 5]	0	2 [1, 0, 1]	85 [43, 9, 33]
MWD	1:11	6 [4, 2, 0]	6 [4, 1, 1]	8 [0, 0, 8]	6 [0, 1, 5]	5 [5, 0, 0]	10 [0, 0, 10]	7 [1, 2, 4]	2 [1, 0, 1]	50 [15, 6, 29]
Totaal		78 [61, 3, 14]	71 [50, 11, 10]	35 [0, 0, 35]	30 [4, 2, 24]	30 [26, 1, 3]	25 [7, 1, 17]	16 [6, 4, 6]	11 [6, 3, 2]	<b>297</b> <b>[160, 25, 112]</b>

*Noot.* Toets = toetsend; Ond = onderzoekend; Feed = feedback-forward; Proc = proces; Spec = specificerend; Feit = feitelijk; Afsl = afsluitend; Beg = begeleidend

\* Het getal tussen [ ] geeft aan hoe vaak het vraagtype gesteld is aan respectievelijk één, twee of een groep studenten.



**3.1.2 Kenmerken duurzame feedbackdialoog tussen studenten.** Tabel 2 geeft een overzicht van de geobserveerde fasen van een duurzame feedbackdialoog. De *assessmentfase* is geobserveerd tijdens alle modulewerkplaatsen, evenals de *feedbackfase*. De *interpretatiefase* wordt in modulewerkplaats D gezien, de *vergelijkingsfase* in modulewerkplaats B en D. Met uitzondering van modulewerkplaats B wordt de *planfase* tijdens alle modulewerkplaatsen geobserveerd.

Tabel 2  
*Modulewerkplaatsen en Aantal Geobserveerde Kenmerken Duurzame Feedbackdialogen tussen Studenten*

Modulewerkplaats	Tijdsduur	Duurzame feedbackdialoog tussen studenten				
		Ass	Feed	Inter	Verg	Plan
A	1:09	6	1	0	0	10
B	0:16	1	8	0	2	0
C	1:07	2	13	0	0	1
D	1:02	4	18	1	3	2
Totaal	3:34	<b>13</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>13</b>

*Noot.* Ass = assessmentfase; Feed = feedbackfase; Inter= interpretatiefase; Verg = vergelijkingsfase; Plan = planfase

**3.1.2.1 Assessmentfase.** Geobserveerde dialogen in de assessmentfase gaan over de interpretatie van de beoordelingscriteria en in welke mate dit zichtbaar zou moeten zijn in een productuitwerking. In modulewerkplaats A vinden verschillende dialogen plaats in deze fase. Dit gebeurt zowel tijdens de presentatie van een student over een uitgevoerde analyse, als tijdens gesprekken die volgen op vragen van studenten. Een voorbeeld van een deel van deze dialoog is:

*Student 3: Ja, ik vroeg me ook gelijk af, waarom staat het er dan dus niet? Want dat is juist denk ik interessant, van “hoe heb ik die conclusie getrokken?”.*

*Student 4: Maar eigenlijk is dat ook niet de vraag hè. Want er staat “wanneer is het probleem ontstaan?”*

*Student 3: Ja, ja.*

*Student 4: En het niet de vraag van eh, “Hoe is het probleem ontstaan?”*

*Student 3: Nee, nee.’*

Tijdens modulewerkplaats B wordt de assessmentfase één keer geobserveerd. Studenten interpreteren gezamenlijk de criteria voor zowel het uitvoeren van de opdracht voorafgaand aan de presentatie als het formuleren van een PICO<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> De PICO-systematiek is een procedure om te komen tot het beantwoorden van een klinische vraag en wordt veel gebruikt binnen de opleiding tot verpleegkundige en in de verpleegkundige beroepsuitoefening. 'P' staat voor probleem of patiënt, 'I' voor interventie, 'C' voor *comparison* (vergelijking) en 'O' voor *outcome* (uitkomst).

*'Student 5: Ja, ik heb de PICO gelezen als, ben ik tegengekomen als probleem, patiënt. Dus ik heb gedacht dat je of uitgaat van een patiënt of uitgaat van een probleem...*

*Student 4: Ja, klopt hoor, dat hadden wij ook,*

*Student 5: Maar...misschien moet je altijd een patiënt nemen?*

*Student 2: Normaal gesproken doe je dat...dan hadden we de casus wat moeten aanpassen misschien [gemompel].'*

Gedurende modulewerkplaats C vindt tweemaal een dialoog in de assessmentfase plaats. In beide gevallen gaat het gesprek over beroepsproducten als onderdeel van het portfolio en de criteria waar deze aan moeten voldoen. Tijdens modulewerkplaats D interpreteren studenten gezamenlijk de betekenis van criteria van de productuitwerking.

**3.1.2.2 Feedbackfase.** Deze fase is vooral geobserveerd tijdens modulewerkplaats B, C en D. Studenten geven voor het merendeel feedback op basis van een eerder door docenten opgesteld en uitgedeeld feedbackformulier. De feedback wordt gegeven op één onderdeel van een uitwerking en door één student. De feedbackfase wordt het vaakst gezien tijdens modulewerkplaats D. Tijdens deze werkplaats geven een enkele keer twee studenten feedback op hetzelfde aspect. Een voorbeeld hiervan is:

*'Student 2: Eigenlijk wil je, wil je he, je krijgt niet altijd de medewerking van psychiatrische patiënten om de handen te wassen alvorens het afnemen van de bloedglucose*

*Student 1: Ja.*

*Student 2: Dat is inderdaad de casus.*

*Student 1: Want ik mis nu de hele...*

*Student 4: Casus.*

*Student 1: Dus, ja, eh...*

*Student 3: Die psychiatrische'*

**3.1.2.3 Interpretatiefase.** Tijdens modulewerkplaats D vindt een dialoog tussen studenten plaats, waarin ze gezamenlijk gegeven feedback interpreteren:

*'Student 5: Maar dan is de interventie die je wilt onderzoeken toch het spoelen?*

*Student 6: Extra spoelen tussendoor.*

*Student 5: Het kan gewoon zoals de PICO bedoeld is hoor, want je gaat...*

*Student 4: Dus dan draai ik deze twee wel om?*

*Student 5: Ja want wat je nu, nu doet, dat is de eh waar je het mee wil, wilt vergelijken. Je wilt het spoelen onderzoeken ten opzichte van wat je nu doet, het niet spoelen.'*

**3.1.2.4 Vergelijkingsfase.** Zowel in modulewerkplaats B als D vinden dialogen plaats in de vergelijkingsfase. Op twee momenten tijdens modulewerkplaats B vergelijken twee studenten die eerder samen gepresenteerd hebben de manier waarop ze de taak hebben aangepakt met de feedback:

*‘Student 2: Dat is eigenlijk ook de reden waarom we daar geen ‘preventie decubitus’ hebben gezet...*

*Student 1: En waarom...?*

*Student 2: Omdat we hem in de klinische vraag ook ‘vermindert’.*

*Student 4: Dus dan is er al sprake van bedoel je?*

*Student 2: Ja, dat is misschien niet helemaal, maar we dachten van, we moeten dezelfde woorden gebruiken.’*

Tijdens modulewerkplaats D vergelijken twee studenten, die eerder gezamenlijk presenteerden, ontvangen feedback met hun eigen aanpak. Eenmaal vindt een dialoog plaats tussen een student die gepresenteerd heeft en een andere student, naar aanleiding van feedback op de presentatie:

*‘Student 5: Nou ja, eh, het zit ‘m in, eh, hoe je die wetenschappelijke artikelen hè, hoe je onderzoeken leest en welke conclusies je daaruit trekt en ik geloof dat ik dat, eh...het onderzoek...dat is wat je hiermee steeds meer helderder voor ogen krijgt. Van, nou ja, waar gaat het nou eigenlijk om en hoe trek je die conclusie dan?’*

*Student 2: Dat je denkt van: “Oh ja, dat je die opmerking krijgt van, wat...het gaat om handen wassen en hoe kom je...” en dan word je dan inderdaad, dan word je even teruggezet van ja, eh, waar ging het nou eigenlijk om en ...want we hebben allemaal fruit [red. invloed van fruitresidu op handen bij de bepaling van bloedglucosewaarde] en van alles...je wordt weer eventjes...*

*Student 5: Ja en dat je, dan, hè, het handen wassen en een goeie glucosebepaling dan toch ook in relatie tot die psychiatrische patiënt die, die je niet altijd erbij krijgt om de handen te wassen, hè. En dan is wat jij zegt [wijst naar docent] dan is die tweede druppel heel belangrijk hè.*

*Student 2: Ja.*

*Student 5: Van oké, de eerste lijn is, hè, dat je dat probeert te doen waar dat kan. En als het niet kan, dan volstaat die tweede druppel ook. En dat is eigenlijk waar je nou verder mee in de praktijk mee aan de slag kan.*

*Student 2: Wij zijn te veel, denk ik, op de verschillen gaan zitten. We wouden heel graag zien wat is nou het verschil tussen handen wassen...*

*Student 5: Ja, ja, ja.*

*Student 2: ...en bevulde handen.*

*Student 5: En dan die...*

*Student 2: En dan verlies je eigenlijk een beetje die hoofd...*

*Student 5: En: “Wat wilde ik nu eigenlijk weten?” Van: “Wat betekent dat voor mijn, eh...*

*Student 2: Ja, klopt.*

*Student 5: ...patiëntencasus?’’*

**3.1.2.5 Planfase.** Dialogen in de planfase vinden voornamelijk plaats tijdens modulewerkplaats

A. Deze gesprekken gaan over verschillende mogelijkheden voor het doorlopen of het afronden van een analysefase. Een fragment van een van deze dialogen is:

*'Student 6: Maar waar heb jij die informatie weggehaald om dit zo te doen?*

*Student 2: Eh, ik had een voorbeeldverslag.*

*Student 6: En is dat hetzelfde verslag wat hier op de site staat?*

*Student 2: Eh, nee.*

*Student 6: Dus dan heb je een beetje een basis, dat je denkt daar heb ik een beetje houvast aan, van oh ja, die weg sla ik in.*

*Student 2: Ja zo heb ik dat...*

*Student 6: En dat is...aan de ene kant is een voorbeeldverslag soms heel, dat ik denk van: zo ga wil ik het echt niet. En soms is het net even dat stapje, dat ik denk hoe moet ik, hoe moet ik hier nu mee om gaan? Want ik lees hier nu van alles en dan denk ik: ja, het zal wel en dan...'*

Tijdens modulewerkplaats C wordt de planfase gezien tijdens de terugkoppeling van feedback op een proefassessment. Er vindt een dialoog plaats tussen studenten over de manier waarop je kan komen tot bewustwording en dit aan kunt tonen in het portfolio.

In de dialogen in de planfase tijdens modulewerkplaats D bespreken studenten de aanpak van een productuitwerking:

*'Student 1: Maar, dan zou ik...*

*Student 5: Om kort te benoemen eh waar, over welke patiëntencategorie we het hier hebben.*

*Student 1: Maar dat zou je ook in de bijlage kunnen zetten.*

*Student 5: Ja, kan ook.*

*Student 1: Dat deden we, goh, bij de beroeps of niveau ook. He, dan hadden we dat, eh...*

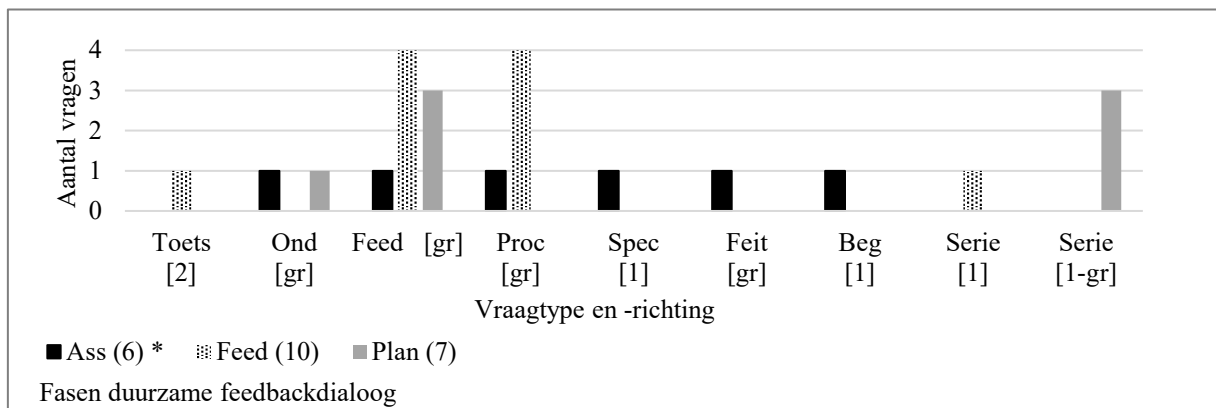
*Student 6: Dat is afhankelijk van hoeveel woorden je gebruikt.*

*Student 1: Ja [lachen].*

*Student 6: In je product is het misschien handig een korte samenvatting te hebben en misschien een uitgebreide versie in de bijlage. Want als je nou steeds heen en weer moet, dat is niet prettig.'*

**3.1.3 Relaties tussen vragen en duurzame feedbackdialoog.** Onderstaand wordt per fase van de duurzame feedbackdialoog beschreven of en zo ja welke vragen (type en richting) hier direct aan vooraf gingen en of en zo ja welke vragen gesteld werden gedurende deze dialoog. Figuur 2 laat zien dat de zes van de geobserveerde assessmentfasen voorafgegaan worden door zes vraagtypen. Een aantal feedbackfasen volgt op feedback-forward- en procesvragen. Er gaat meestal een feedback-forward-vraag of een combinatie van dit type vraag met een ander vraagtype vooraf aan de planfase. Bij de vraagtypen staat tussen [ ] of de vraag gesteld wordt aan één student [1], aan twee studenten [2], aan

de groep [gr] of een combinatie [1-gr].

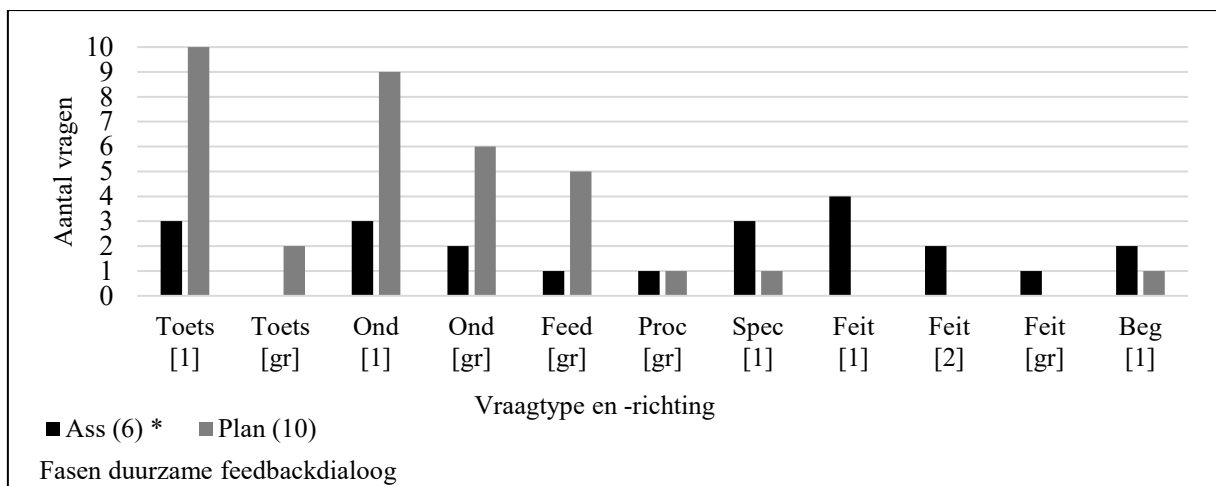


**Figuur 2.** Geobserveerde Vragen Direct Voorafgaand aan Fasen van een Duurzame Feedbackdialoog

*Noot.* Toets = toetsend; Ond = onderzoekend; Feed = feedback-forward; Proc = proces; Spec = specificerend; Feit = feitelijk; Beg = begeleidend; Serie = verschillende vraagtypen; Ass = assessmentfase; Feed = feedback-fase; Inter = interpretatiefase; Verg = vergelijkingsfase; Plan = planfase

\* Het getal tussen haakjes geeft het aantal geobserveerde fasen van duurzame feedbackdialoog weer dat voorafgegaan werd door een vraag en/of een serie vragen

In Figuur 3 is te zien dat gedurende een aantal assessmentfasen verschillende type vragen worden gesteld, zowel aan één student als aan de groep. Tijdens dialogen in de planfase worden voornamelijk toetsende en onderzoekende vragen gesteld aan één student en feedback-forward en onderzoekende vragen aan de groep.



**Figuur 3.** Geobserveerde Vragen van Docenten Tijdens de Fasen van een Duurzame Feedbackdialoog

*Noot.* Toets = toetsend; Ond = onderzoekend; Feed = feedback-forward; Proc = proces; Spec = specificerend; Feit = feitelijk; Beg = begeleidend; Ass = assessmentfase; Feed = feedbackfase; Inter = interpretatiefase; Verg = vergelijkingsfase; Plan = planfase

\* Het getal tussen haakjes geeft het aantal geobserveerde fasen van duurzame feedbackdialoog weer waarin vragen werden gesteld door een docent

**3.1.3.1 Assessmentfase.** Voorafgaand aan zes dialogen in de assessmentfase worden verschillende type vragen gesteld, zowel aan één student, aan twee studenten als aan de groep. Met uitzondering van toetsende en afsluitende vragen gaan alle vraagtypen vooraf aan deze fase. Tijdens zes andere dialogen in de assessmentfase worden verschillende type vragen gesteld, met uitzondering van begeleidende en afsluitende vragen.

Een aantal keren volgt de assessmentfase ook direct op een planfase. Een keer ontstaat deze fase na feedback van een docent op de presentatie van twee studenten. De assessmentfase ontstaat ook na een presentatie van een student, waarbij de betreffende student op verzoek van de docent voorafgaand aan de presentatie zelf vragen stelt aan de groep.

**3.1.3.2 Feedbackfase.** De feedbackfase wordt in acht gevallen direct voorafgegaan door een feedback-forwardvraag of een procesvraag aan de groep. De feedbackfase volgt ook één keer op een toetsende vraag aan twee studenten en een combinatie van vragen aan één student. Gedurende de feedbackfasen worden geen vragen gesteld door de docenten.

Tijdens een modulewerkplaats ontstaat de feedbackfase nadat de student op verzoek van een docent zelf vragen heeft geformuleerd.

**3.1.3.3 Interpretatiefase.** Deze dialoog ontstaat na een gesprek tussen een student en een docent, waarin de docent aan de student vraagt een gemaakte keuze toe te lichten.

**3.1.3.4 Vergelijkingsfase.** De geobserveerde vergelijkingsfasen volgen op een feedbackfase.

**3.1.3.5 Planfase.** De planfase wordt zes keer vooraf gegaan door een feedback-forwardvraag of een combinatie van dit vraagtype met een ander type vraag. Eén planfase wordt voorafgegaan door een onderzoekende vraag aan de groep. Gedurende tien gesprekken in de planfase stelt de docent verschillende type vragen, met uitzondering van feitelijke en afsluitende vragen. De meeste hiervan worden gesteld aan één student. Dit zijn merendeels toetsende en onderzoekende vragen. Daarnaast worden vooral feedback-forward en onderzoekende vragen aan de groep gesteld.

De planfase volgt twee keer na een assessmentfase en een keer gedurende een presentatie van een student nadat zij zelf een vraag aan de groep had gesteld op verzoek van een docent.

## **3.2 Interviews**

**3.2.1 Ervaren vraagfrequentie en -typen.** Vijf studenten vertellen over *de mate waarin docenten vragen stellen*. Student 1 geeft aan dat de docent meerdere keren vragen stelde tijdens een modulewerkplaatsen. Meer specifiek vertelt ze:

*‘Dan legt de docent het terug in de groep en die vraagt om te reageren.’ (Student 1)*

Volgens de andere studenten stellen docenten slechts beperkt vragen. Student 4 beschrijft een situatie waarin studenten elkaar feedback geven op basis van een vooraf uitgedeeld feedbackformulier. Daarbij omschrijft ze de rol van de docent als ‘meer op de achtergrond aanwezig’. Student 7 zegt over een vergelijkbare situatie:

*‘Niet superveel. Want de docent houdt zich altijd een beetje op de achtergrond en die grijpt wel in waar nodig.’ (Student 7)*

Student 5 vertelt over een ervaring waarin studenten feedback gaven op een gepresenteerd product. Ze geeft daarbij de volgende toelichting:

*‘[. . .] was die meer aan het luisteren en waren meer de studenten aan het woord. Die gaven mij echt feedback en dat de...eh...de docent er meer bij zat voor, nou ja, aanvulling, stel we gingen de verkeerde kant op.’ (Student 5)*

In Tabel 3 is te zien dat alle studenten iets vertellen over kenmerken van docentvragen. Feedback-forwardvragen worden het vaakst beschreven, gevolgd door onderzoekende vragen en procesvragen. Begeleidende vragen worden door vier van de acht studenten benoemd. Toetsende, specificerende, feitelijke en afsluitende vragen worden niet of nauwelijks genoemd.

Tabel 3  
*Studenten en Ervaren Vraagtypen*

Student	Vraagtypen *							
	Toets	Ond	Feed	Proc	Spec	Feit	Afsl	Beg
S1	-	-	+	+	-	-	-	-
S2	+	+	-	+	-	-	+	+
S3	-	+	+	-	-	-	-	-
S4	-	-	+	+	-	-	-	-
S5	-	+	+	+	-	-	+	+
S6	-	+	+	-	-	-	-	-
S7	-	+	+	-	-	+	-	+
S8	-	-	+	+	-	-	-	+

*Noot.* + = kenmerk benoemd; - = kenmerk niet benoemd; Toets = toetsend; Ond = onderzoekend; Feed = feedback-forward; Proc = proces; Spec = specificerend; Feit = feitelijk; Afsl = afsluitend; Beg = begeleidend

\* In de Tabel 3 worden de vraagtypen in dezelfde volgorde weergegeven als in Tabel 1

**3.2.1.1 Toetsend.** Student 2 noemt voorbeelden van toetsende vragen, waaronder:

*‘Heb je antwoord op je vraag?’ (Student 2)*

**3.2.1.2 Onderzoekend.** Studenten 2, 3, 5, 6 en 7 geven voorbeelden van onderzoekende vragen.

Student 5 zegt hierover:

*'Zij stelt echt vragen dat je je bewust, meer bewust wordt van wat je nou doet. En waarom je dat nou doet.'* (Student 5)

Een concreet voorbeeld wordt gegeven door student 7:

*'Nou, hoe hebben jullie dit aangepakt?'* (Student 7)

Aanvullend merkt student 2 op dat deze vragen mogelijk wel concreter kunnen:

*'Want toch hoor ik na de werkplaatsen wel geluiden dat, dat ze dan nog niet zo goed... dus ondanks dat er dan wel gevraagd wordt 'kun je verder?' ... 'Ja', maar dan lopen mensen nog met vraagtekens boven hun hoofd naar buiten. Dus misschien dat de vraag gericht kan zijn van, nou ja, "Waar kun je nu mee aan de slag?" of "Hoe helpt het jou om een volgende stap te zetten?"'*

**3.2.1.3 Feedback-forward.** Met uitzondering van student 2 beschrijven alle studenten feedback-forwardvragen. Student 7 geeft het volgende voorbeeld:

*'Wat zouden jullie doen?'* (Student 7)

Studenten beschrijven ook meer algemeen kenmerken van deze vragen, zoals:

*'...die docent die vraagt de studenten wat die ervan vinden...'* (Student 3)

**3.2.1.4 Proces.** Dit type vraag wordt door vijf van de acht studenten beschreven (met uitzondering van studenten 3, 6 en 7). Student 2 zegt daarover:

*'Nee, meestal wordt er aan het begin van de werkplaats [naam werkplaats verwijderd, red.] een beetje de vragen geïnventariseerd die er liggen. En dan ook aan de medestudenten gevraagd: "Bij welke vraag sluit jij je aan deze werkplaats? Waar kun je zelf ook wat halen?"'* (Student 2)

Studenten 5 en 7 geven beiden als voorbeeld:

*'[. . .] wat kom je halen en wat kom je brengen?'* (Student 5 en student 7)

**3.2.1.5 Feitelijk.** Alleen student 7 benoemt feitelijke vragen, waarbij docenten studenten vragen om uit te leggen wat iets betekent of hoe iets gebruikt wordt.

**3.2.1.6 Afsluitend.** Studenten 2 en 5 beschrijven afsluitende vragen. Student 5 vertelt hierover:

*'[. . .] "Hebben jullie daar nu wat aan gehad?" Dat wordt eigenlijk ook altijd wel gevraagd. En: "Wat kunnen jullie daaruit meenemen voor jezelf?" of "Heb je daar wat aan voor jezelf?"'* (Student 5)

**3.2.1.7 Begeleidend.** Vier studenten (studenten 2, 5, 7 en 8) noemen voorbeelden van begeleidende vragen. Student 5 geeft daarbij de volgende beschrijving:

*'En hoe probeert ie dat? Door weer door te vragen, gerichte vragen te stellen. Soms ook juist op een ander spoor te zetten [. . .] Ja, dat je echt richting dat bepaalde onderwerp gaat ofzo.'* (Student 5)

Zowel student 7 als 8 noemt een voorbeeld waarbij de docent studenten vraagt om na te gaan wat in de criteria staat, en zo de studenten een hint meegeeft voor een te nemen vervolgstap.



**3.2.2 Ervaren kenmerken duurzame feedbackdialoog.** Studenten 3, 4, 5 en 8 vertellen iets over de algemene ervaring met een duurzame feedbackdialoog tussen studenten. Drie studenten ervaren dat deze niet of beperkt op gang komt (studenten 3, 4 en 5). Student 3 verwoordt dit als volgt:

*‘Ja, het gebeurt te weinig dat we elkaar bevragen, en...eh...het gebeurt te weinig dat we zien dat het proces van leren interessant is, dat je daar inzicht van krijgt. Niet alleen van je eigen stukje maar ook van waar die ander mee bezig is.’ (Student 3)*

Student 4 vertelt dat de docenten vooral in gesprek gaan met individuele studenten. Zij vult aan:

*‘Omdat heel veel studenten dan toch zelf ook wel wat vragen hebben en die weten het dan eigenlijk ook nog niet helemaal zeker, dat is misschien ook wat onzekerheid, wat je dan toch hebt, blijven ze toch wat aan de docent hangen. Van, kan je echt aangeven of het oké is of niet? Hè, eigenlijk meer die bevestiging, dat is voor hun pas afdoende. Ja, dus tussen de studenten onderling gebeurt er dan qua onderwerp en dingen niet, niet veel.’ (Student 4)*

Student 8 geeft aan dat een duurzame feedbackdialoog meer op gang komt, wanneer er een beperkt aantal studenten aanwezig is. Daarnaast komt de dialoog volgens haar makkelijker op gang in module-werkplaatsen van de hoofdfase; deze modules bestaan uit minder leeruitkomsten, waardoor de focus van studenten meer gelijkgericht is en daarmee een gesprek makkelijker wordt.

Een overzicht van de fasen van een duurzame feedbackdialoog die studenten ervaren, is weergegeven in Tabel 4. De *assessmentfase* wordt door vijf studenten genoemd, twee studenten geven aan deze niet te ervaren. Alle studenten vertellen iets over de *feedbackfase*. Drie van de acht studenten geven aan de *interpretatiefase* niet te herkennen, de overige vijf studenten vertellen tijdens het interview niets over deze fase. Vier studenten geven aan de *vergelijkingsfase* niet te ervaren, één student herkent deze fase wel. Dialogen in de *planfase* worden door vier studenten beschreven, één student geeft aan dat zij geen ervaring heeft met deze fase.

**3.2.2.1 Assessmentfase.** Zeven van de acht studenten vertellen iets over de assessmentfase. Studenten 1 en 4 herkennen deze fase niet. Student 4 vertelt:

*‘Eh.. Eigenlijk, eigenlijk niet in de werkplaats en ook niet met een docent. Ik heb het eigenlijk altijd, met rubrics, heb ik het met medestudenten het erover.’ (Student 4)*

De overige studenten ervaren deze fase wel. Student 2 beschrijft een gesprek over de betekenis van een specifieke rubric, deze gesprekken vinden volgens haar sporadisch plaats. Studenten 5, 6 en 7 hebben vergelijkbare ervaringen: de betekenis van criteria wordt besproken, maar alleen wanneer studenten een module opstarten of bij onduidelijkheden. Student 6 zegt hierover:

*‘Eh, nou, in het begin wel. In het begin, als je net start met de module, dan is het wel van: “Hoe moeten we de rubrics nou vertalen?”’ (Student 6).*

Tabel 4  
Studenten en Ervaren Kenmerken Duurzame Feedbackdialoog tussen Studenten

Student	Kenmerken duurzame feedbackdialoog tussen studenten				
	Ass	Feed	Inter	Verg	Plan
S1	--	+	-	-	-
S2	+	+	--	--	--
S3	-	+	-	-	+
S4	--	+	--	+	-
S5	+	+	-	-	+
S6	+	+	-	--	+
S7	+	+	-	--	-
S8	+	+	--	--	+

*Noot.* + = kenmerk beschreven als aanwezig; -- = kenmerk beschreven als niet aanwezig; - = kenmerk niet benoemd; Ass = assessmentfase; Feed = feedbackfase; Inter = interpretatiefase; Verg = vergelijkingsfase; Plan = planfase

**3.2.2.2 Feedbackfase.** Alle studenten beschrijven gesprekken in deze fase. Student 2 vertelt:

*‘Ja, dat werd wel gestuurd door de docenten dat we per groepje onze feedback, of wat dan ook maar, terug konden geven aan degene die feedback had gevraagd.’ (Student 2)*

Student 3 ervaart dat de feedback vaak algemeen blijft. Ze zegt hierover:

*‘Dat feedback vragen ook he, dat heb ik nu ook zo gemerkt van, dan vraag ik feedback en dan krijg ik allemaal van “Mooi gedaan”, “Goed zo”, daar kom ik geen stap verder mee.’ (Student 3)*

**3.2.2.3 Interpretatiefase.** Geen enkele student ervaart het gezamenlijk interpreteren van feedback tijdens de modulewerkplaats. Drie studenten geven hier een toelichting op. Student 2 zegt hierover:

*‘Ja, maar ik denk dat daar wel nog iets te halen valt misschien in het interpreteren van feedback. Want toch hoor ik na de werkplaatsen wel geluiden dat, dat ze dan nog niet zo goed... dus ondanks dat er dan wel gevraagd wordt “Kun je verder?”... ”Ja”, maar dan lopen mensen nog met vraagtekens boven hun hoofd naar buiten.*

[. . .]

*Maar wel dat feedback interpreteren, ja...ik denk dat alleen de boodschap overbrengen niet voldoende is.’ (Student 2).*

Zowel student 2 als 8 geeft aan dat het interpreteren van de gegeven feedback wel op een ander moment plaatsvindt. Student 2 vertelt dat gegeven feedback na afloop van de modulewerkplaats in een groepje wordt geïnterpreteerd. Het interpreteren van feedback doet student 8 individueel.

**3.2.2.4 Vergelijkingsfase.** Van de vijf studenten die iets vertellen over het vergelijken van feedback, geven vier aan dat ze dit niet herkennen. Student 7 vat dit als volgt samen:

*'Nou, ik denk niet heel erg hoor. Die vergelijking. Niet dat het me zo opvalt. Wel eens dat iemand je feedback geeft en dat je bedenkt van: "Wat zou je hiermee kunnen doen?" Dat wordt soms wel eens besproken [. . .].'* (Student 7)

Student 4 vertelt dat feedback vergelijken wisselend gebeurt. Ze beschrijft een situatie waarin zij samen met een medestudent feedback die zij individueel hadden beschreven voor twee studenten die hadden gepresenteerd vergeleken. Over een andere ervaring, waarin deze fase uitbleef, vertelt ze:

*'Ik ben dan eentje die dan gelijk zegt: "Ja, de P moet zo en zo" dus dan heb ik het antwoord al gegeven. Dus dan was dat natuurlijk hun moment wat hun ermee konden. Dat was dus eigenlijk klakkeloos overnemen, hè, maar niet het nadenken [. . .].'* (Student 4)

**3.2.2.6 Planfase.** Studenten 2 en 4 geven aan dat ze deze fase niet herkennen. Student 4 vertelt dat de vervolgstap wel onderwerp van gesprek is tussen docent en student, maar niet tussen studenten onderling. Volgens vier studenten (3, 5, 6 en 8) praten studenten tijdens modulewerkplaatsen onderling over mogelijke vervolgstappen, maar dat gebeurt wisselend. Student 5 vertelt over een gesprek waarin de manier waarop materiaal gezocht en geselecteerd kan worden voor het samenstellen van een portfolio werd besproken:

*'Nou, we hebben het ook over portfolio gehad van: "Hoe zit het dan in...hoe zet je dat in elkaar?"[. . .] Nou ja, en door met elkaar in gesprek te gaan, krijg je dan wat meer zekerheid voor jezelf van "Oh nee, ik zit wel op de goeie weg."'* (Student 5)

**3.2.3 Ervaren effect van vragen.** Alle studenten geven aan dat het stellen van vragen door docenten gesprekken tussen studenten op gang brengt en houdt tijdens de modulewerkplaatsen. Directe verbanden tussen vragen en de *fasen van de duurzame feedbackdialoog* tussen studenten worden alleen beschreven in relatie tot de feedback- en planfase. Studenten beschrijven daarnaast indirecte gevolgen van het stellen van vragen en de daaropvolgende dialoog.

Studenten 2, 3, 5 en 6 vertellen dat dialogen aanzetten tot dieper nadenken en helpen kritischer te kijken naar een product en het proces van totstandkoming. Als voorbeeld geeft student 3:

*'Dat je [interviewer] vragen stelde en dat we daardoor met elkaar in gesprek raakten. Kijk, het vraagt iets van de docent denk ik, van...door middel van vragen stellen en...volgens mij krijg je...want daarmee gaat je denkproces op gang, wanneer er vragen worden gesteld en dan gaat die interne dialoog ook, eh, aan het werk.'* (Student 3)

Student 5 zegt hierover het volgende:

*'Zij stelt echt vragen dat je je bewust, meer bewust wordt van wat je nou doet. En waarom je dat nou doet. Door die vragen die zij stelt ga ik kritischer ernaar nakijken.*

*[. . .]*

*...vaak vraagt ze dan ook van: "Wat is jullie mening daarover?" aan de groep. Nou dan heeft...er zijn altijd wel mensen die hebben daar ook een mening over en dan deel je met elkaar weer van "Wat zou de bedoeling zijn?" Dus zij laat ons zelf daarin nadenken.'* (Student 5)

Gesprekken leiden volgens studenten 1, 2, 7 en 8 soms tot twijfel en onrust. Student 2 zegt hierover:

*'Ja, nou wat ik merk als zo'n conversatie ontstaat tussen studenten dat ieder, iedereen weer wat inbrengt, wat bij mij weer onrust veroorzaakt. Omdat ik dan denk dat het breder aangepakt moet worden of ik moet weer een stapje terug of...dat maakt wel dat het, dat ik het soms onrustig vind.'* (Student 2)

Student 6 geeft aan dat gesprekken waarin de docent aan meerdere studenten vraagt om te reageren op een uitwerking van een student zorgen voor veel informatie, maar ook onduidelijkheid:

*'Het kan bij mij heel veel onduidelijk, heel veel onduidelijkheid oproepen. Waardoor je dan dus ook eh, waardoor ik dus soms heb van: "Nou, ik ga nu even niet naar de werkplaats, want ik ga...het geeft mij even teveel...[zucht] ....teveel verschillende dingen."' (Student 6)*

Studenten 2 en 7 vertellen dat de gesprekken die ontstaan er ook voor kunnen zorgen dat er teveel van de vraag van een student wordt afgeweken.

**3.2.3.1 Vragen en feedbackfase.** Vijf studenten (studenten 1, 2, 3, 5 en 8) geven voorbeelden van feedback-forwardvragen, waarna de feedbackfase op gang komt. Student 1 zegt daarover:

*'[. . .] nou ja vragen zo van: "Goh, reageer hier eens op." of eh, "Als jullie dit nu zien, wat valt jullie op?" Dus wel een beetje uitlokken, van "Jongens zeg even wat, reageer even." Je merkt altijd: in het begin zegt iedereen niks en dat duurt even, voordat er dan eh, voordat je eigenlijk...mensen beginnen vaak op het moment van de PICO hè, want die, dat zegt iedereen wat en dan zeggen ze: "Oh ja, daar kan ik wat over zeggen" En het begin, dat duurt vaak even.'* (Student 1)

Daarnaast vertelt student 1 dat ze de indruk heeft dat deze dialogen vooral op gang komen tussen studenten die zich in hetzelfde stadium van uitwerken van de module bevinden.

Student 4 beschrijft een situatie waarin de docent aan de groep vraagt feedback te geven op basis van een feedbackformulier:

*'Nee, het zijn echt beoordelingscriteria. Ja, van: "Heeft de student een eh...PICO?" bijvoorbeeld. En "Is die PICO helder en duidelijk?" Hè, dat soort vragen. Vaak is het een ja- of nee-antwoord. Nou daar heb je eigenlijk niet veel aan [. . .]. Maar doordat we aan de hand van het formulier altijd nog wel even spreken - dan komt dat nog door de groep van: "Wat had je gezien?" - geven ze toch wel een mondeling gericht feedback als wat er op dat formulier staat.'* (Student 4)

**3.2.3.2 Vragen en planfase.** Het stellen van een feedback-forwardvraag gaat ook vooraf aan de planfase. Student 7 zegt daarover:

*‘Ja, soms heb je dan zo’n moment dat je eigenlijk niet weet hoe je verder moet en dan zegt de docent: “Stop, oké, hoe ga je het nu doen? Hoe zouden jullie het doen?” En dan komt er echt communicatie tussen studenten van: “Nou, ik doe het zo. Ik doe het zo.” En dan ga je dat een beetje ordenen en dan legt ze hem weer bij mij neer: “Nou [naam student verwijderd] en hoe zou jij het nu doen?” [. . .] je gaat eerst met de studenten in overleg en dan, de docent die haakt dan in waar nodig. Maar die zorgt er wel voor dat je weggaat en een goed gevoel hebt van: “Zo ga ik verder.”’ (Student 7)*

Student 5 geeft een voorbeeld waarbij de planfase start na het stellen van afsluitende vragen:

*‘En: “Wat kunnen jullie daaruit meenemen voor jezelf?” Of: “Heb je daar wat aan voor jezelf?” Dus...daar wordt wel wat met die vervolgstap gedaan.’ (Student 5)*

### **3.3 Focusgroepinterview**

De assessmentfase vindt volgens studenten regelmatig plaats, maar lijkt afhankelijk van de studentpopulatie tijdens de modulewerkplaats en de gekozen werkvorm. Studenten A en B geven aan dat er vooral een gesprek over criteria plaatsvindt, wanneer er veel studenten zijn die net gestart zijn met een module. Wanneer een student een uitwerking presenteert, wordt volgens studenten B en D regelmatig gevraagd om de criteria te bespreken en na te gaan of een uitwerking daaraan voldoet. Dialogen in de feedbackfase worden herkend en komen volgens studenten makkelijker op gang wanneer er studenten aan de modulewerkplaats deelnemen die verder gevorderd zijn in een module of de opleiding. Deze studenten lijken makkelijker en constructiever feedback te geven. Studenten die net gestart zijn met een module geven nauwelijks feedback en de gegeven feedback is algemeen van aard. Een mogelijke verklaring hiervoor is volgens de studenten de onzekerheid bij startende studenten vanwege het niet begrijpen van criteria waaraan een opdracht moet voldoen. Daarmee is het onduidelijk waar feedback op gegeven kan worden. Volgens studenten A en D blijft de feedbackfase uit wanneer studenten tijdens modulewerkplaatsen in kleine groepen uit elkaar gaan. Er vinden dan wel gesprekken plaats over de uitwerking van producten, waarbij studenten elkaar vragen stellen. Student D vult aan dat bij deze groepjes vaak geen docent aanwezig is die vragen stelt. Studenten bevestigen dat de vergelijkingsfase veelal uitblijft en geven hiervoor verschillende mogelijke oorzaken. Studenten A en D geven aan dat er, nadat een student feedback heeft gegeven aan een medestudent, snel wordt overgegaan op een ander onderwerp. Doordat feedback vaak wordt gegeven op één aspect, door één student, blijft het vergelijken van feedback eveneens uit. De mate waarin een gesprek in de planfase plaatsvindt, verschilt volgens studenten. Deze gesprekken vinden vooral buiten de modulewerkplaatsen plaats, tussen studenten die zich in een vergelijkbare fase van een module bevinden. Student D geeft aan dat zelf gericht vragen stellen tijdens een modulewerkplaats over de manieren waarop iets aangepakt kan worden, leidt

tot het bespreken van verschillende voorbeelden door studenten.

Onderzoekende vragen aan een student leiden volgens de aanwezige studenten tot gesprekken in verschillende fasen van een duurzame feedbackdialoog of een gesprek tussen studenten blijft uit. Dit laatste kan volgens student D verklaard worden, doordat studenten vooral luisteren naar het gesprek tussen de docent en de student. Een feedback-forwardvraag leidt tot de feedbackfase. Studenten merken op dat er meer interactie plaatsvindt, wanneer studenten begrijpen wat er verwacht wordt tijdens een module.

Studenten doen een aantal suggesties voor het op gang brengen van een duurzame feedbackdialoog. Om de vergelijkingsfase op gang te brengen en te houden, kunnen docenten meerdere studenten vragen om feedback te geven, gevolgd door een vraag om de feedback te vergelijken en hier een conclusie aan te verbinden. Student B zegt daarover:

*‘Vragen aan de student wat de conclusie is, wanneer je de [gekregen] feedback met elkaar vergelijkt.’ (Student B)*

Volgens student A zijn docenten nodig om gesprekken in de planfase te structureren, bijvoorbeeld door te vragen hoe studenten iets hebben aangepakt.

Er worden ook voorbeelden gegeven die een duurzame feedbackdialoog meer algemeen kunnen ondersteunen. Concrete, sturende vragen zouden daar volgens de studenten bij kunnen helpen. Student A licht dit toe:

*“Jij hebt nu deze feedback gekregen. Kan je daar wat mee, wil je daar nog opheldering over hebben?” Zodat je zelf ook de kans krijgt als student om te denken: “He, wat bedoel je hiermee? Welke kant zou ik anders uit kunnen gaan?”’ (Student A)*

Studenten A en D geven daarnaast aan dat docenten een meer coachende en begeleidende rol kunnen aannemen in de gesprekken tussen studenten. Tot slot lijken studenten zich onvoldoende bewust van de manier waarop het onderwijs is vormgegeven en de rol van feedbackprocessen daarbinnen en onvoldoende getraind in het geven van feedback. Een van de studenten zegt daarover:

*‘Als een van de pijlers van deze opleiding is dat je leert elkaar door reflectie en feedback te vragen, dan moeten studenten daar denk ik ook meer in gecoacht worden, in getraind worden om op die manier van elkaar te leren [ . . . ] maar het heeft dan toch weer met dat bewust worden van studenten te maken, van dat dit de manier is waarop hier geleerd wordt. Hè, want dan...dat heeft bij mij misschien ook wel anderhalf jaar geduurd, voordat je dat een beetje door kreeg [ . . . ].’ (Student D).*

#### **4. Conclusie en discussie**

Met dit onderzoek is nagegaan in hoeverre het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog tussen studenten ondersteunt. Daarbij zijn vraagfrequentie en -kenmerken, de kenmerken van een duurzame feedbackdialoog en de eventuele relaties daartussen onderzocht. De centrale vraag

van het onderzoek luidde: *in hoeverre draagt het stellen van vragen door docenten bij aan het tot stand komen van een duurzame feedbackdialoog tussen peers en wat zijn de kenmerken van deze vragen?*

Allereerst is een antwoord gezocht op de vraag in hoeverre docenten vragen stellen tijdens de modulewerkplaatsen en wat kenmerken van deze vragen zijn. Er worden in totaal bijna 300 vragen gesteld, waarvan iets meer dan de helft aan één student en iets minder dan de helft aan de groep. Een kleine 10% van de vragen wordt gesteld aan twee studenten. De vraagfrequentie verschilt per modulewerkplaats en varieert tussen minder dan 1/min. en ruim 2/min.. Er worden acht typen vragen geobserveerd. Toetsende en onderzoekende vragen worden het vaakst gesteld, in ongeveer  $\frac{2}{3}$  van de gevallen aan één student. Daarnaast stellen docenten relatief vaak een feedback-forwardvraag aan de groep. Studenten beschrijven vooral onderzoekende vragen en vragen naar feedback-forward. Het verschil tussen de geobserveerde en ervaren typen vragen wordt mogelijk verklaard door de vraagstelling tijdens de interviews. Studenten werd gevraagd ervaringen te delen over docentvragen *in relatie tot* een duurzame feedbackdialoog, tijdens de observaties is gekeken naar *alle* vragen van docenten.

Het verschil in de vraagfrequentie tussen modulewerkplaatsen lijkt samen te hangen met de gebruikte werkvorm. In twee modulewerkplaatsen presenteerden studenten in tweetallen de uitwerking van een opdracht. Deze opdracht is een verplicht onderdeel binnen de module. De inhoud en het stappenplan voor de uitwerking staan vast. In de derde werkplaats was vooraf vastgesteld dat een proefassessment afgenomen zou worden. In alle drie de situaties werd aan de studenten gevraagd feedback te geven op basis van een vooraf door docenten opgesteld en uitgedeeld feedbackformulier. De vraagfrequentie blijkt hier lager dan wanneer deze werkvorm niet wordt gebruikt: door het geven van feedback vooraf te structureren, is de noodzaak om vragen te stellen waarschijnlijk minder. De gebruikte werkvorm verklaart mogelijk ook dat er in verhouding minder feedback-forwardvragen worden gesteld. In modulewerkplaatsen waar studenten (ook) presenteren zonder dat de inhoud en het stappenplan van de uitwerking vast staan, worden in verhouding meer toetsende en onderzoekende vragen gesteld. Dit lijkt logisch: vragen zijn nodig om na te kunnen gaan of datgene wat de docent denkt te zien of horen klopt (toetsend) en studenten te laten verduidelijken waarom en hoe ze het proces van uitwerken hebben aangepakt of zouden kunnen aanpakken (onderzoekend).

De tweede deelvraag richtte zich op de kenmerken van duurzame feedbackdialogen tussen studenten tijdens modulewerkplaatsen en de mate waarin deze plaatsvinden. In alle werkplaatsen zijn fasen van een duurzame feedbackdialoog zichtbaar. Studenten voeren vooral gesprekken in de assessment-, feedback- en planfase. Tijdens dialogen in de assessmentfase interpreteren studenten gezamenlijk de criteria waar een product of proces aan moet voldoen. Een zelfassessment wordt tijdens geen enkele dialoog expliciet gedeeld. De feedbackfase wordt het vaakst gezien en komt in alle modulewerkplaatsen voor. Feedback wordt voornamelijk gegeven op één onderdeel van de uitwerking van

een proces of product door één student. Slechts een enkele keer geven meerdere studenten na elkaar feedback op eenzelfde aspect van een uitwerking. Dit wordt mogelijk verklaard door de werkvorm: studenten formuleren feedback op één onderdeel van een uitwerking, aan de hand van een feedback-formulier, waarna één student de geformuleerde feedback terugkoppelt. Gegeven feedback wordt nauwelijks geïnterpreteerd of vergeleken. Dit laatste kan eveneens worden verklaard door de eerder beschreven werkvorm. Tijdens de geobserveerde vergelijkingsfasen delen de twee studenten die presenteren de wijze waarop ze een opdracht hebben aangepakt en vergelijken dit met de gegeven feedback. Er vindt echter geen expliciete vergelijking plaats tussen een zelfassessment en de feedback. Reflectie, integratie van in- en externe feedback en evaluatie hiervan blijven hierdoor mogelijk uit (Fastré et al., 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Gesprekken in de planfase gaan over manieren om iets aan te pakken en waarom deze werkwijze gekozen kan worden. Het stellen van doelen en plannen van vervolgacties, als essentieel onderdeel van het proces van duurzame feedback (o.a. Carless, 2013; Sluijsmans et al., 2001), blijft achterwege. Het voorgaande blijkt ook uit de resultaten van de interviews: studenten ervaren in gevoerde gesprekken tussen studenten niet alle fasen en kenmerken van een duurzame feedbackdialoog. Door het onvolledig tot stand komen van de externe dialoog over leren, wordt de feedbackloop mogelijk niet volledig doorlopen en zijn studenten minder goed in staat om hun prestaties te verbeteren (Boud, 2000; Sadler, 1989). Het deels uitblijven van een duurzame feedbackdialoog verklaart mogelijk ook waarom studenten onrust en onzekerheid ervaren tijdens en na afloop van modulewerkplaatsen. De verkregen feedback wordt immers niet actief geanalyseerd en verwerkt en mogelijke vervolgacties blijven onduidelijk (Van der Schaaf et al., 2013).

De mate waarin een duurzame feedbackdialoog plaatsvindt, verschilt. De assessmentfase vindt vooral plaats wanneer studenten een product presenteren waarvan de inhoud en het stappenplan voor uitwerking niet vooraf vast staan. Het bespreken van de betekenis van de criteria lijkt nodig om na te kunnen gaan of de uitwerking hieraan voldoet en vindt daarnaast vooral plaats wanneer veel startende studenten aanwezig zijn. Dit lijkt logisch, omdat startende studenten waarschijnlijk meer behoefte hebben aan het verhelderen van de criteria waaraan een taak moet voldoen. De feedbackfase wordt verreweg het vaakst gezien wanneer het geven van feedback ondersteund wordt door een werkvorm. Wanneer studenten vragen hebben over de manier waarop iets aangepakt kan worden, vinden logischerwijs gesprekken plaats over de mogelijkheden om taken uit te werken (planfase). De feedback- en de planfase lijken makkelijker op gang te komen, wanneer studenten verder gevorderd zijn in een module: deze studenten zijn beter bekend met de criteria en kunnen daardoor makkelijker feedback geven en bepalen wat mogelijke manieren zijn om een taak uit te werken.

Tot slot is antwoord gezocht op de vraag welke vragen direct voorafgaan aan of gesteld worden tijdens een duurzame feedbackdialoog en wat kenmerken van deze vragen zijn. Er blijkt geen duidelijke relatie tussen de vraagkenmerken en de assessmentfase. Vanuit theoretisch oogpunt kunnen bege-



leidende vragen studenten sturen naar een gewenste richting, al dan niet met een duidelijke hint (Sahin & Kulm, 2008). De vraag om de criteria te bespreken en doelen te verhelderen wordt echter nauwelijks gesteld. De feedbackfase wordt een aantal keer voorafgegaan door een vraag om feedback-forward, al dan niet in combinatie met andere vraagtypen. Daarnaast gaan procesvragen aan de groep vooraf aan de feedbackfase. De meest waarschijnlijke verklaring voor dit laatste is de gekozen werkvorm: de procesvraag is gericht op het delen van de eerder door studenten geformuleerde feedback op basis van een vooraf uitgedeeld feedbackformulier. In de meeste gevallen wordt de planfase voorafgegaan door een feedback-forward vraag van een docent, in de helft van de gevallen in combinatie met een ander type vraag een één student. De geconstateerde relatie tussen de feedback-forwardvragen en zowel de feedbackfase als de planfase, wordt ingegeven door de eerder gemaakte keuze tijdens de data-analyse. De geobserveerde dimensies van feedback (Hattie & Timperley, 2007) werden gecodeerd onder één subcode. Tijdens het focusgroepinterview wordt dit type vraag niet in verband gebracht met de planfase, waarschijnlijk omdat het gebruikte voorbeeld valt onder de dimensie feedback. Gedurende de gesprekken in de planfase worden voornamelijk toetsende vragen gesteld aan een student. Deze lijken nodig om de docent duidelijkheid te geven of een eigen interpretatie klopt. Ook onderzoekende vragen en feedback-forwardvragen lijken een dialoog in deze fase te ondersteunen.

Op basis van de vergelijking van de resultaten bij de deelvragen, kan een antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag. Ongeveer  $\frac{1}{3}$  van de gestelde vragen gaat direct vooraf aan of wordt gesteld tijdens een fase van een duurzame feedbackdialoog. Dit gebeurt bij ruim de helft van de geobserveerde dialogen. Duurzame feedbackdialogen worden vooral ondersteund wanneer docenten aan studenten vragen om feedback te geven of aan te geven hoe een taak aangepakt kan worden, al dan niet in combinatie met andere vragen. Onderzoekende vragen ondersteunen een duurzame feedbackdialoog eveneens. Vragen naar 'waarom' en 'hoe', verklaringen of verduidelijking, stimuleren een dialoog tussen studenten (Chin, 2006; Guasch et al., 2013). Opvallend is echter dat het merendeel van de onderzoekende vragen een duurzame feedbackdialoog *niet* lijkt te ondersteunen. Mogelijk omdat deze vragen veelal gesteld worden aan één student, waardoor andere studenten niet actief betrokken worden in het gesprek. Er wordt ook een verband gezien tussen toetsende vragen die docenten (veelal aan één student) stellen en duurzame feedbackdialogen. Deze *check* lijkt nodig om te komen tot een gezamenlijk referentiekader tussen de docent en de studenten voor het vervolgesprek maar sluiten niet aan op de kenmerken van een duurzame feedbackdialoog. Toetsende vragen ondersteunen daarmee een duurzame feedbackdialoog niet.

De hierboven beschreven vraagkenmerken blijken vooral gesprekken over de aanpak van een taak te ondersteunen en het geven van feedback uit te lokken. Hoewel studenten regelmatig de betekenis van criteria met elkaar bespreken, wordt er geen patroon gezien tussen specifieke vraagkenmerken en deze dialogen. Daarnaast vindt iets minder dan de helft van de dialogen plaats zonder dat er vragen

voorafgaand of tijdens het gesprek worden gesteld. In deze gesprekken wisselen het bespreken de betekenis van criteria en gesprekken over mogelijke vervolgstappen elkaar meestal af. Dit lijkt logisch, immers om een vervolgstap te kunnen zetten, is het nodig de betekenis van criteria te verhelderen.

Niet alle fasen een duurzame feedbackdialoog worden (volledig) doorlopen: gegeven feedback wordt nauwelijks gezamenlijk geïnterpreteerd, docenten stellen geen vragen om dit uit te lokken. Daarnaast wordt feedback bijna nooit expliciet vergeleken: feedback vragen aan *verschillende* studenten op één aspect van een uitwerking blijft uit, docenten vragen studenten niet om het eigen oordeel over een uitwerking te delen en deze vervolgens te vergelijken met ontvangen feedback. Ook andere kenmerken van een duurzame feedbackdialoog blijven grotendeels uit, docenten stellen ook geen vragen die hierop aansluiten. Opvallend is, dat de enige keer dat een docent aan een student vraagt *zelf* vragen te formuleren over haar uitwerking, een gesprek tussen studenten ontstaat. Daarin wordt feedback gegeven, criteria worden verhelderd en mogelijke vervolgstappen worden besproken. Hoewel ook nu niet alle kenmerken van een duurzame feedbackdialoog werden gezien, kan dit een aanwijzing zijn dat een student vragen om zelf feedbackvragen te formuleren een duurzame feedbackdialoog ondersteunt.

Op basis van dit onderzoek wordt duidelijk dat het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog tussen studenten kan ondersteunen, mits deze vragen aansluiten bij de kenmerken van deze dialoog en gesteld worden aan meerdere studenten. Docenten blijken nodig om een dialoog te ondersteunen (o.a. Geitz, 2015). Wanneer vragen niet aansluiten bij de kenmerken van de verschillende fasen van een duurzame feedbackdialoog en vragen gesteld worden aan één student, blijft een dialoog geheel of gedeeltelijk uit.

## **5. Beperkingen en vervolgonderzoek**

Met dit onderzoek heeft een eerste verkenning plaatsgevonden van de manier waarop het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog tussen studenten ondersteunt. De conclusies van dit onderzoek moeten met voorzichtigheid benaderd worden. Er is een viertal modulewerkplaatsen geobserveerd en er zijn acht studenten geïnterviewd, het focusgroepinterview vond plaats met vier studenten. De resultaten uit de observaties en interviews zijn in lijn met elkaar en werden bevestigd tijdens het focusgroepinterview. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen van het onderzochte fenomeen is echter vervolgonderzoek op een groter aantal onderzoekslocaties en onder een groter aantal studenten nodig. Het onderzoek is uitgevoerd in een onderwijscontext, waarin het presenteren van uitwerkingen en het vragen om en geven van feedback een belangrijke plaats innemen. Onderzoek in andere contexten is nodig om gefundeerde uitspraken over dit fenomeen te kunnen doen in andere situaties.

Het uitgevoerde onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst was de onderzoeker zelf aanwezig tijdens de observaties. Daarmee bestaat het risico dat de aanwezige docenten en studenten ander gedrag vertonen dan tijdens andere werkplaatsen, waardoor een vertekend beeld kan ontstaan van de

resultaten. Om een zo getrouw mogelijk beeld te krijgen van de context, nam de onderzoeker daarom de rol van niet-participerend observator aan (Creswell, 2014). Ervaringen van studenten werden individueel uitgevraagd, waarmee er sprake is van een vorm van zelfrapportage. Persoonlijke meningen, evenals de eventuele behoefte om antwoorden te geven waarvan verondersteld wordt dat de onderzoeker deze wil horen, kunnen daarbij de antwoorden beïnvloeden (Creswell, 2014). Door twee studenten per modulewerkplaats te interviewen, konden verschillende perspectieven en ervaringen in kaart worden gebracht. Door meerdere participanten ervaringen te laten delen over eenzelfde fenomeen, wordt de nauwkeurigheid van de resultaten vergroot (Fusch & Ness, 2015). Daarnaast werd studenten gevraagd naar ervaringen uit het verleden, deze informatie is wellicht moeilijk terug te halen. Omdat er sprake is van interpretatie van ervaringen, kunnen deze afwijken van wat daadwerkelijk heeft plaatsgevonden. Om de betrouwbaarheid van de uitspraken te vergroten, werden studenten daarom maximaal twee weken na de observatie geïnterviewd (Creswell, 2014). De resultaten uit de interviews en de observaties blijken echter nagenoeg volledig overeen te komen en worden bevestigd tijdens het focusgroepinterview. De invloed van de eerder beschreven beperkingen lijkt daarmee gering.

Dit onderzoek geeft slechts beperkt antwoord op de vraag welke vragen een duurzame feedbackdialoog tussen studenten kunnen ondersteunen: een verband tussen vraagkenmerken en dialoog was maar deels zichtbaar. De interne dialoog bij de student, eveneens essentieel voor het proces van duurzame feedback (Carless, et al., 2011; Nicol, 2010), werd in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Zoals verwacht mag worden, blijken vragen van docenten hier eveneens invloed op te hebben (Chin, 2006; Guasch et al., 2013; Sahin & Kulm, 2008). Ook voeren studenten buiten geplande contactmomenten gesprekken die kenmerken bevatten van duurzame feedbackdialogen. De tijd tijdens een bijeenkomst is mogelijk te gering om alle fasen van een duurzame feedbackdialoog te doorlopen. Daarnaast blijkt er een verband tussen de werkvorm, waarin het geven van feedback werd gestructureerd, en zowel het stellen van vragen door docenten als een duurzame feedbackdialoog. Tot slot is in dit onderzoek de kwaliteit van de gegenereerde feedback, zowel in- als extern (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), niet onderzocht. Feedback is echter vooral effectief wanneer deze gericht is op de dimensies *feedup*, *feedback* en *feedforward* en gericht is op het niveau van het *proces* van totstandkoming van de taak en (*zelf*)*regulatie* (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer feedback gericht is op de taak, kunnen studenten op basis hiervan wel hun product aanpassen, maar hoeven ze niet het leergedrag te veranderen (Gijbels et al., 2009). Ontwerpgericht onderzoek kan antwoord geven op de vraag wat kenmerken van vragen zijn die de in- en externe dialoog en het volledig doorlopen van de fasen van duurzame feedback kunnen ondersteunen. Tevens kan met ontwerpgericht onderzoek worden nagegaan welke vragen aansluiten bij de verschillende dimensies van feedback en de gewenste niveaus. Daarbij kan eveneens onderzocht worden aan welke ontwerpcriteria werkvormen moeten voldoen om hierbij te kunnen ondersteunen.

Duurzame feedback vraagt om een integratieve benadering en een geïntegreerde aanpak met betrekking tot implementatie. Passende interventies zijn nodig om het proces van duurzame feedback, in het bijzonder de dialoog tussen studenten, te ondersteunen. In curricula zal ook de toetsing in lijn moeten zijn met duurzame feedback. Daarnaast zullen studenten getraind moeten worden in het voeren van duurzame feedbackdialogen. Dit geldt ook voor docenten (Geitz, 2015). Trainen van specifieke communicatieve vaardigheden van docenten vergroot de kwaliteit van dialogen tussen studenten (Gillies, 2004). In vervolgonderzoek kan onderzocht worden hoe zowel trainingen voor studenten als docenten vormgegeven kunnen worden.

Aanleiding voor dit onderzoek was de veronderstelling dat het stellen van vragen door docenten een duurzame feedbackdialoog tussen studenten kan ondersteunen, waardoor studenten zelfregulerend leren ontwikkelen en diep leergedrag gestimuleerd wordt. Of deze relatie daadwerkelijk aanwezig is, wordt echter niet duidelijk en zou onderwerp kunnen zijn van vervolgonderzoek. De kenmerken van het proces van duurzame feedback vertonen daarnaast overlap met kenmerken van zelfregulerend leren en diep leergedrag. Of duurzame feedback een apart construct is, of dat de overeenkomsten in kenmerken duiden op een ander, geïntegreerd model, is eveneens onduidelijk. Recent werd op basis van een kritische analyse van verschillende theorieën en onderzoeken over leren (i.e., zelfregulerend leren, de wijze waarop studenten leren benaderen en de betrokkenheid van studenten) een integratief model ontwikkeld voor het leren van studenten in het hoger onderwijs (Zusho, 2017). Met vervolgonderzoek kan een antwoord gevonden worden op de vraag of en hoe duurzame feedback onderdeel uitmaakt van een geïntegreerd model voor leren.

## **6. Praktische aanbevelingen**

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan een aantal aanbevelingen worden gedaan om vragen ondersteunend te laten zijn aan een duurzame feedbackdialoog tussen studenten:

- Stel vragen aan de groep en niet voornamelijk aan individuele studenten;
- Formuleer open vragen die aansluiten bij/aansturen op de gewenste fase en kenmerken van de duurzame feedbackdialoog;
- Besteed daarbij extra aandacht aan het delen van zelfassessments (assessmentfase) en het gezamenlijk formuleren van nieuwe doelen en mogelijke vervolgstappen (planfase);
- Stel vragen die feedback van *verschillende* studenten op één aspect van een uitwerking uitlokken. Houd hier bij het inzetten van werkvormen rekening mee;
- Stel vragen die studenten aanzetten tot het samen interpreteren en vergelijken van de verzamelde feedback in relatie tot deze feedback en een zelfassessment;
- Zet studenten aan tot het zelf vragen van feedback op een proces of product, op basis van een zelfassessment;

- Stel vragen die studenten laten verhelderen, verduidelijken of verdedigen wat ze gedaan hebben of wat ze gaan doen. Doe dit bij verschillende studenten;
- Stuur aan op het volledig doorlopen van de feedbackloop.

## Referentielijst

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243–260. doi: 10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14–22. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.11.001
- Biemans, P., Sjoer, E., Brouwer, R., & Potting, K. (2014). *Werk verandert. 21st century skills in de praktijk*. Verkregen van <https://www.inholland.nl/media/17248/714798-18274-inh-dhhs-21-century-skills-210-x-210-lr.pdf>.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167.
- Boud, D., & Falchikov (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698–712. doi:10.1080/02602938.2012.691462
- Boud, D., & Soler, B., (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 400-413. doi: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless, and M. Taras (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students* (pp. 113 – 122). Oxon: Routledge.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395-407. doi: 10.1080/03075071003642449
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28, 1315-1346. doi: 10.1080/09500690600621100
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325–345. doi:10.1007/s10648-004-0003-0
- Fastré, G. M. J., Van der Klink, M. R., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 611-630. doi: 10.1080/02602938.2012.674484

- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20, 1408-1416. Verkregen van <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR/20/9/fusch1.pdf>.
- Geitz, G. (2015). *Sustainable feedback in higher education: Relation between and changeability of self-efficacy, goal orientation, and learning behavior* (Proefschrift, Open Universiteit, Heerlen, Nederland). Verkregen van [https://www.ou.nl/documents/40554/111712/Proefschrift\\_Gerry\\_Geitz\\_V6\\_2016.pdf/23a0063c-da61-40c1-98ba-e2599fe93055](https://www.ou.nl/documents/40554/111712/Proefschrift_Gerry_Geitz_V6_2016.pdf/23a0063c-da61-40c1-98ba-e2599fe93055)
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2015). Goal orientation, deep learning, and sustainable feedback in higher business education. *Journal of Teaching in International Business*, 26, 273-292. doi: 10.1080/08975930.2015.112837
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016a). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. doi: 10.1016/j.ijer.2015.11.001
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016b). Sustainable feedback: Students' and tutors' perceptions. *The Quality Report*, 21, 2103-2123. Verkregen van <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/12>
- Gillies, R. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 257-279. .
- Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189. doi: 10.1016/j.ijer.2015.02.009
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013) Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34, 324-338. doi: 10.1080/01587919.2013.835772
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 1181-1192. doi: 10.1080/02602938.2016.1236360
- Kester, L., Kirschner, P., & Corbalan, G. (2007). Designing support to facilitate learning in powerful electronic learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 1047-1054. doi:10.1016/j.chb.2006.10.001
- Kirschner, P. A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Heerlen: Open Universiteit
- Lambregts, J., Grotendorst, A., & Van Merwijk, C. (Reds.) (2015). *Bachelor of Nursing 2020: Een toekomstbestendig opleidingsprofiel 4.0*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Landis, J. R. L., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2018). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2018.1482267
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 97-111. doi: 10.1080/02602938.2014.985632
- NHL Hogeschool. (2016-a). Onderwijsconcept Flexibel Onderwijs NHL Hogeschool (Deeltijd). Verkregen op 15 maart 2018, van <https://www.mijnnhl.nl>.
- NHL Hogeschool (2016-b). Ontwerpkaders Onderwijs. Verkregen op 15 maart 2018, van <https://www.mijnnhl.nl>.
- Nicol, D. J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. doi:10.1080/03075070600572090
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 102-122. doi: 10.1080/02602938.2013.795518
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focussing on engagement. *Studies in Higher Education*, 36, 879-896. doi: 10.1080/03075079.2010.483513
- Sahin, A., & Kulm, G., (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 221-241. doi: 10.1007/s10857-008-9071-2
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34, 35–44. doi: 10.1080/03055690701785269.
- Sluijsmans, D., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J. G., & Dochy, F. J. R. C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 153–173. doi:10.1016/S0191-491X(01)00019-0
- Smith, T. W., & Colby, S. A., (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of*



- Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80, 205-210. doi: 10.3200/TCHS.80.5.205-210
- Swamborn, P. G. (2004). Kwalitatief onderzoek en exploratie. *KWALON: Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 9(2), 7-13. Verkregen van [https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift\\_artikel/KW-09-2-2/Kwalitatief-onderzoek-en-exploratie](https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/KW-09-2-2/Kwalitatief-onderzoek-en-exploratie).
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Casteren, W., Nooij, J., Van Essen, M., & Janssen, B. (2018). *Tussenverslag monitor experimenten flexibilisering en vraagfinanciering hoger onderwijs*. Verkregen van ResearchNed, van file:///monitor\_experimenten\_vraagfinanciering\_en\_flexibilisering\_hoger\_onderwijs%20(1).PDF.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 227–245. doi: 10.1080/00313831.2011.628693
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 159-190.
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K. (2009). *Cambridge Journal of Education*, 39, 49-70. doi: 10.1080/03057640802701986
- Van Staa, A., & Evers, J. (2010). 'Thick analysis': Strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON: Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 15(1), 5-12. Verkregen van [https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift\\_artikel/KW-15-1-2/Thick-analysis-strategie-om-de-kwaliteit-van-kwalitatieve-data-analyse-te-verhogen](https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/KW-15-1-2/Thick-analysis-strategie-om-de-kwaliteit-van-kwalitatieve-data-analyse-te-verhogen).
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166 –183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychologist*, 29, 301-324. doi: 10.1007/s10648-017-9408-4.

## Bijlage A Observatieleidraad

<b>Observatieformulier module-werkplaats</b>	
Onderzoek: Hoe Helpt het Stellen van Vragen door Docenten bij een Duurzame Feedbackdialoog tussen Studenten?	
Geobserveerde module-werkplaats:	
Tijdsduur observatie:	
Aantal studenten:	
Aantal docenten:	
Datum:	
Plaats:	
<b>Topiclijst observatie</b>	
<b>Proces van duurzame feedback</b> Assessmentfase Feedbackfase Interpretatiefase Vergelijkingsfase Planfase <b>Vraagtypen van docenten</b> Feitelijk Onderzoekend Begeleidend	<b>Kenmerken duurzame feedbackdialoog tussen peers</b> Interactie tussen studenten Delen van interpretaties Onderhandelen over betekenissen Verhelderen verwachtingen Analyseren feedback Verwerken feedback
<b>Bijzonderheden</b>	

## Bijlage B Interviewprotocol

<b>Interviewleidraad studentinterview</b>
Onderzoek: Hoe Helpt het Stellen van Vragen door Docenten bij een Duurzame Feedbackdialoog tussen Studenten?
Geobserveerde module-werkplaats:
Tijdsduur interview:
Datum:
Plaats:
Respondent:
Interviewer:
<b>Toelichting:</b> <b>Fijn dat je wilt deelnemen aan mijn onderzoek. Zoals je hebt gelezen in de informatiebrief,</b> voer ik onderzoek uit in het kader van mijn masteropleiding Onderwijswetenschappen (Open Universiteit). Met dit onderzoek probeer ik een antwoord te vinden op de vraag op welke manier docenten tijdens de modulewerkplaatsen een gesprek tussen studenten op gang kunnen brengen over leren. Een aantal studenten zal door mij geïnterviewd worden, dezelfde studenten wordt gevraagd deel te nemen aan een groepsgesprek aan de hand van de voorlopige resultaten van de analyse van de observaties en interviews.  Van dit interview wordt een geluidsopname gemaakt die ook, woordelijk, wordt uitgewerkt op schrift. De opnames en de schriftelijke uitwerking worden beveiligd opgeslagen en na het afronden van het onderzoek bewaard bij de Open Universiteit volgens de richtlijnen die daarvoor gelden. Uiteraard wordt vertrouwelijk omgegaan met je gegevens en je anonimiteit wordt gewaarborgd. Je naam wordt niet vermeld in de rapportage van het onderzoek, deze wordt vervangen door een letter.  Het interview duurt maximaal 45-60 minuten.  <b>Ik wil je vragen het toestemmingsformulier door te lezen en deze te ondertekenen.</b>

Als leidraad voor het interview gebruik ik een praatplaat, waarop de elementen van de duurzame feedbackcyclus, waar een dialoog over leren tussen studenten een bijdrage aan kan leveren, beschreven staan.

Ik stel je eerst een aantal algemene vragen en geef een beschrijving van een (deel van) een dialoog waaraan jij hebt deelgenomen tijdens de modulewerkplaats, zodat je je misschien beter kunt herinneren hoe de module-werkplaats verliep. Daarna gaan we in gesprek over wat je ervaren hebt en of en hoe het stellen van vragen door docenten daar een rol in heeft gespeeld. Dit kan zowel betrekking hebben op de module-werkplaats die ik heb geobserveerd, maar ook op andere modulewerkplaatsen.

### **Start opname**

#### **Algemene kenmerken:**

Naam:

Leeftijd:

Startjaar en -maand opleiding:

Vooropleiding:

Aantal maanden/jaren werk- of stage-ervaring als verpleegkundige:

Hoeveelste module:

#### **Topiclijst interview**

##### **Proces van duurzame feedback**

Assessmentfase

Feedbackfase

Interpretatiefase

Vergelijkingsfase

Planfase

##### **Vraagtypen van docenten**

Feitelijk

Onderzoekend

Begeleidend

##### **Kenmerken duurzame feedbackdialoog tussen peers**

Interactie tussen studenten

Delen van interpretaties

Onderhandelen over betekenissen

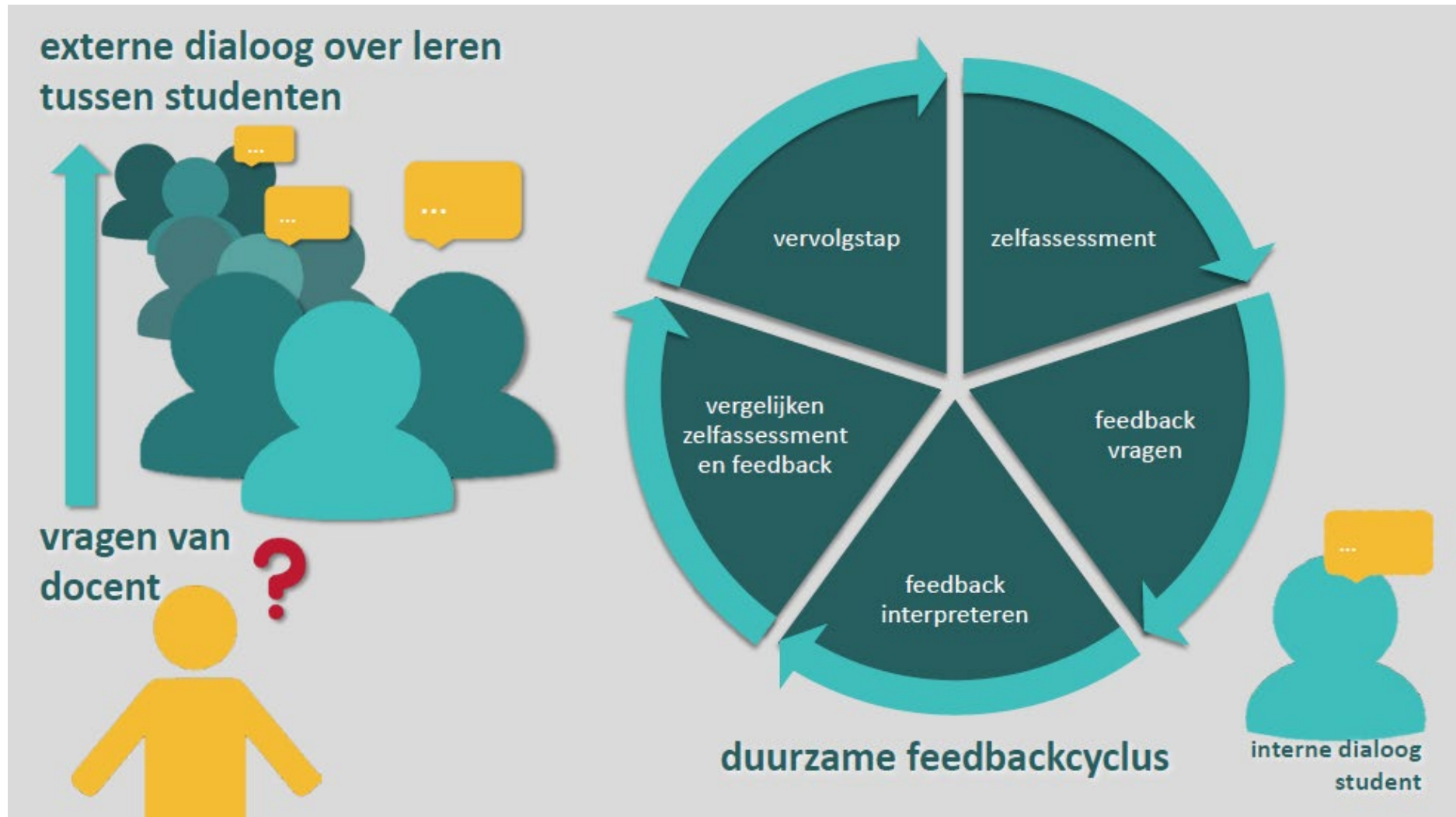
Verhelderen verwachtingen

Analyseren feedback

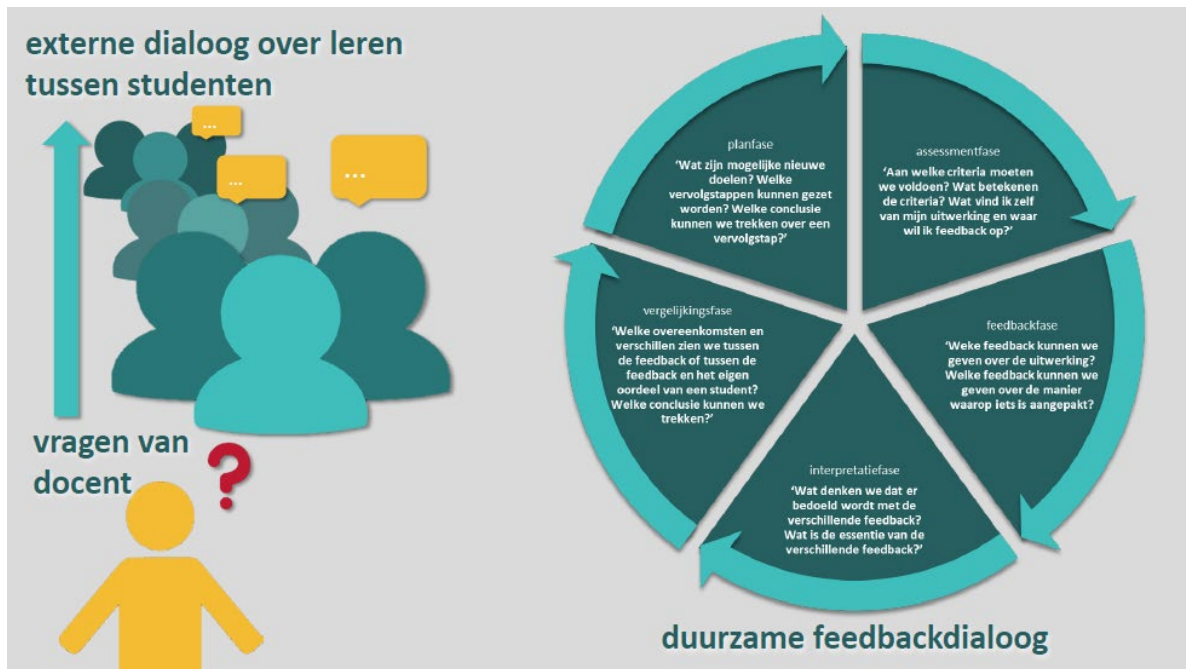
Verwerken feedback

#### **Bijzonderheden**

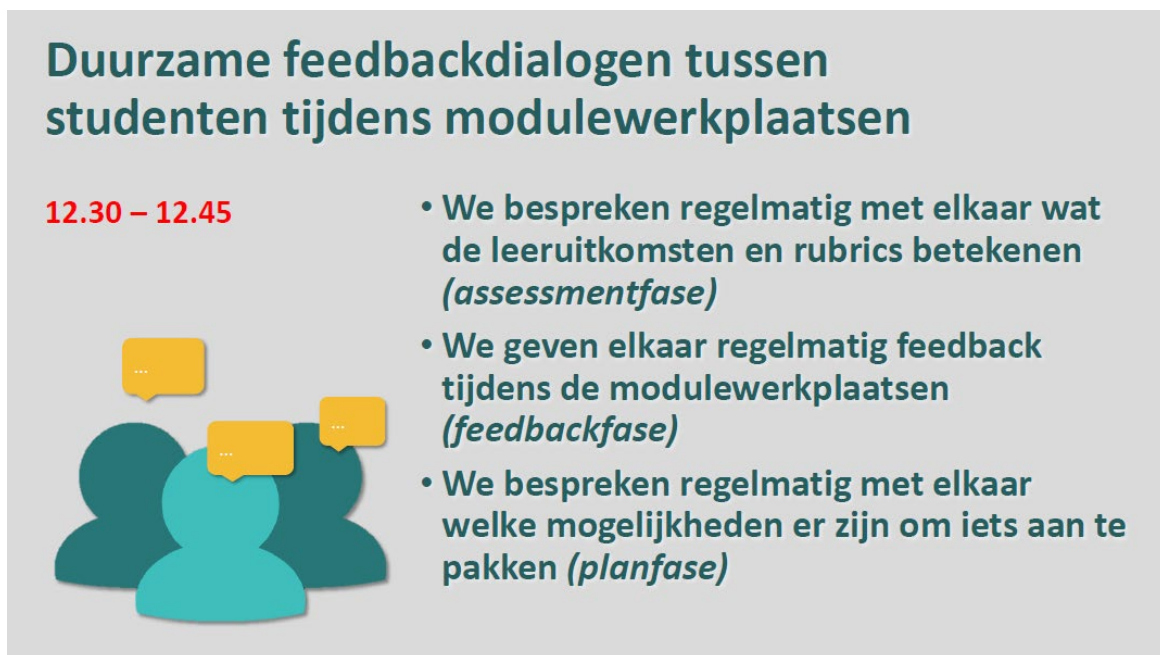
## Bijlage C Praatplaat



## Bijlage D Stellingen en aanvulvragen focusgroepinterview



Figuur 1. Weergave cyclus duurzame feedbackdialoog tussen peers



Figuur 2. Stellingen meest voorkomende fasen duurzame feedbackdialoog tussen peers

## Vragen van docenten en duurzame feedbackdialoog

12.45 – 13.05

Als de docent aan ons vraagt  
...  
dan gaan we met elkaar in gesprek  
over  
...  
Dit is een voorbeeld van de  
... fase



Figuur 3. Aanvulvraag meest voorkomende vraagtype

### Aanvulvraag 1

Als de docent aan *een student* vraagt ‘Hoe heb je dat aangepakt?’  
dan gaan wij *met elkaar* in gesprek over ...

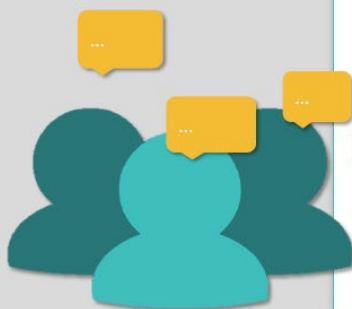
### Aanvulvraag 2

Als de docent aan ons vraagt ‘Reageer hier eens op, wat vinden jullie daarvan?’ dan gaan wij met el-  
kaar in gesprek over ...

## Welke vragen zouden kunnen helpen om...?

13.05 – 13.25

In gesprekken tussen studenten  
gaat het bijna nooit over  
...  
dat komt doordat  
...  
Deze vragen zouden daarbij kunnen  
helpen  
...



Figuur 4. Aanvulvraag minst voorkomende fasen duurzame feedbackdialoog tussen peers

**Aanvraag 3**

In gesprekken tussen studenten vergelijken we bijna nooit de feedback van verschillende studenten, al dan niet met het eigen oordeel van de student die presenteert . . .

**Aanvraag 4**

In gesprekken tussen studenten hebben we het bijna nooit over wat de feedback van verschillende studenten betekent, dat komt doordat . . .



## **Bijlage E Voorlopige conclusie**

Op basis van de observaties en interviews blijken docenten vooral toetsende en onderzoekende vragen te stellen, in ongeveer  $\frac{2}{3}$  van de gevallen aan een student. Daarnaast vragen docenten relatief vaak aan de groep om feedback-forward te geven. Het stellen van vragen door docenten blijkt echter geen duidelijke bijdrage te leveren aan het tot stand komen van een duurzame feedbackdialoog tussen studenten. Deze dialoog lijkt ook maar beperkt plaats te vinden. Studenten voeren vooral gesprekken in de assessment- en planfase. De feedbackfase wordt regelmatig geobserveerd, maar daarin wordt voornamelijk feedback gegeven op één aspect van een uitwerking door één student. Een dialoog tussen studenten in deze fase wordt maar één keer gezien.

Verschillende vraagtypen gaan vooraf aan een dialoog in de assessmentfase, maar een gesprek tussen studenten komt ook op gang zonder voorafgaande vraag. De assessment- en planfase volgen elkaar een aantal keren op, wederom zonder vraag van een docent. Een verklaring voor het opvolgen kan zijn, dat het voor de het plannen van vervolgstappen (planfase) ook belangrijk is zicht te hebben op de criteria van een opdracht (assessmentfase). Feedback-forward-vragen gaan meerdere keren vooraf aan een dialoog in de feedbackfase en de planfase. De feedbackfase wordt daarnaast voorafgegaan door procesvragen. De procesvraag is in die gevallen gericht op het delen van de eerder geformuleerde feedback. De interpretatie- en vergelijkingsfase zijn nauwelijks geobserveerd en ervaren door studenten. Waar deze wel ontstaan, stelt de docent voorafgaand geen vragen. Het grotendeels uitblijven van deze fasen kan mogelijk verklaard worden door het feit dat docenten niet vragen om feedback te interpreteren en te vergelijken. Daarnaast lijkt ook nu de werkvorm een beïnvloedende factor, waarbij meestal op één aspect van een uitwerking feedback wordt gegeven door één student. De gegeven feedback kan in theorie wel gezamenlijk geïnterpreteerd worden, dit wordt echter niet gevraagd. Een vergelijking van feedback kan bij deze werkvorm alleen plaatsvinden op basis van een zelfassessment en de feedback op een aspect. Een zelfassessment, als onderdeel van de assessmentfase, werd echter niet gevraagd en gegeven.

In één observatie werd aan een student gevraagd om voorafgaand aan haar presentatie de vragen die zij zelf had aan de groep te stellen. Daarna wisselden plan-, assessment- en feedbackfase elkaar meerdere malen af. Voorafgaand aan deze fasen werden geen vragen gesteld door de docenten. Dit zou een aanwijzing kunnen zijn dat een student zelf feedbackvragen laten formuleren een duurzame feedbackdialoog ondersteunt.

In dit onderzoek wordt zichtbaar dat het stellen van vragen door docenten niet vanzelfsprekend leidt tot een duurzame feedbackdialoog. Naast contextuele factoren als werkvormen lijkt ook de inhoud van de vragen onvoldoende te sturen op het tot stand brengen van deze dialoog.

## Bijlage F Codebomen observaties

Tabel F1

### *Codeboom Observaties 1*

Hoofdcode	Subcode
1. Vraagrichting	a. Vraag aan een student b. Vraag aan de groep
2. Vraagtype	c. Feitelijk d. Begeleidend e. Onderzoekend
3. Duurzame feedbackdialoog	f. Assessmentfase g. Feedbackfase h. Interpretatiefase i. Vergelijkingsfase j. Planfase

Tabel F2

### *Codeboom Observaties 2*

Hoofdcode	Subcode
1. Vraagrichting	a. Vraag aan een student b. Vraag aan twee studenten
2. Vraagtype	c. Feitelijk d. Begeleidend e. Onderzoekend-verleden f. Onderzoekend-toekomst g. Toetsend h. Specificerend i. Feedback j. Afsluitend k. Proces l. Interactie uitlokken
3. Duurzame feedbackdialoog	m. Assessmentfase n. Feedbackfase o. Interpretatiefase p. Vergelijkingsfase q. Planfase

Tabel F3

*Codeboom Observaties 3*

Hoofdcode	Subcode
1. Vraagrichting	a. Vraag aan een student b. Vraag aan twee studenten c. Vraag aan de groep
2. Vraagtype	d. Feitelijk e. Begeleidend f. Onderzoekend g. Toetsend h. Specificerend i. Feedback-forward j. Afsluitend k. Proces
3. Duurzame feedbackdialoog	l. Assessmentfase m. Feedbackfase n. Interpretatiefase o. Vergelijkingsfase p. Planfase

## Bijlage G Codebomen interviews

Tabel G1

### *Codeboom Interviews 1*

Hoofdcode	Subcode
1. Ervaren mate en richting van vragen	
2. Ervaren vraagtypen	a. Feitelijk b. Begeleidend c. Onderzoekend-verleden d. Onderzoekend-toekomst e. Toetsend f. Specificerend g. Feedback h. Afsluitend i. Proces j. Interactie uitlokken
3. Ervaren duurzame feedbackdialoog	k. Assessmentfase l. Feedbackfase m. Interpretatiefase n. Vergelijkingsfase o. Planfase

Tabel G2

### *Codeboom Interviews 2*

Hoofdcode	Subcode
1. Ervaren mate en richting van vragen	
2. Ervaren vraagtypen	a. Feitelijk b. Begeleidend c. Onderzoekend d. Toetsend e. Specificerend f. Feedback g. Afsluitend h. Proces i. Interactie uitlokken
3. Ervaren duurzame feedbackdialoog	j. Algemeen k. Assessmentfase l. Feedbackfase m. Interpretatiefase n. Vergelijkingsfase o. Planfase

Tabel G3

*Codeboom Interviews 3*

Hoofdcode	Subcode
1. Ervaren mate van vragen	
2. Ervaren vraagtypen	a. Feitelijk b. Begeleidend c. Onderzoekend d. Toetsend e. Specificerend f. Feedback g. Afsluitend h. Proces
3. Ervaren duurzame feedbackdialoog	i. Algemeen j. Assessmentfase k. Feedbackfase l. Interpretatiefase m. Vergelijkingsfase n. Planfase
4. Ervaren effect van vragen	

## Bijlage H Operationalisatietabellen observaties

Tabel H1

*Operationalisatie voor de Vraagtypen Gesteld door Docenten*

Vraagkenmerk	Operationalisatie
Toetsend	<p>Docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• of <u>wat</u> zij hoort/ziet/vermoedt/aanneemt klopt: bijv. ‘dus je wilt zeggen?’, ‘je bent nog niet tevreden zie ik?’</li> <li>• <u>of</u> de student(en) iets heeft/hebben gedaan: bijv. ‘kunnen we dat ergens lezen?’, ‘dat heb je al uitgezocht?’</li> <li>• <u>wat</u> een bepaalde actie/stap heeft opgeleverd</li> </ul>
Onderzoekend	<p>Docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>hoe en/of waarom</u> een student iets heeft <u>gedaan</u>/studenten iets hebben gedaan: bijv. ‘waarom/hoe heb je dat gedaan?’</li> <li>• student(en) om het <u>handelen</u>/gemaakte <u>keuzes/aanpak</u> te verklaren/verantwoorden/verdedigen</li> <li>• student(en) om het <u>toekomstig handelen</u>/de aanpak/vervolgstappen te verklaren/verantwoorden/verdedigen: bijv. ‘waarom/hoe zou je dat aanpakken?’</li> <li>• student(en) om de uitkomst/het door hen geformuleerde resultaat/een conclusie te verdedigen</li> </ul>
Feedback-forward	<p>Docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• studenten feedback te geven op/iets te zeggen over/te reageren op de uitwerking van een product en/of proces/de manier waarop iets is aangepakt</li> <li>• studenten of een uitwerking voldoet aan criteria/rubrics/leeruitkomst</li> <li>• studenten <u>wat een mogelijke vervolgstap</u> kan zijn/wat er nodig is om het doel te bereiken en/of hoe voldaan kan worden aan criteria/rubrics/leeruitkomsten (feedforward)</li> <li>• studenten of er nog meer methoden/manieren zijn om iets aan te pakken en/of vraagt om suggesties of hulp</li> </ul>
Specificerend	<p>Docent vraagt (waarbij deze vraag <u>niet onderzoekend</u> is):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de docent vraagt om een <u>vraag</u> of <u>opmerking</u> te specificeren en/of te verduidelijken/toe te lichten: bijv. ‘hoe bedoel je dat?’, ‘kun je dat verhelderen?’, ‘wat wil je vragen/weten/zeggen?’ (waarbij de student eerder iets heeft gezegd)</li> </ul>

Tabel H1 *Vervolg*

Feitelijk	<p>De docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naar feiten(kennis)/definities of procedurele kennis</li> <li>• <u>wat</u> ergens mee bedoeld wordt/wat iets is</li> <li>• <u>wanneer</u> je iets toepast/doet</li> </ul>
Proces	<p>De docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• welke onderwerpen/thema's studenten willen bespreken/welke vragen studenten hebben</li> <li>• of studenten begrijpen/snappen/helder hebben wat er wordt gezegd/gepresenteerd en/of vraagt studenten zelf verhelderende vragen te stellen voorafgaand aan een vervolgstap tijdens de modulewerkplaats</li> <li>• de student/studenten toe te lichten wat er door haar/hen tijdens de modulewerkplaats is gedaan: bijv. 'kunnen jullie ons meenemen in <u>wat</u> jullie tot nu toe hebben gedaan?'</li> <li>• studenten antwoord te geven/samen in gesprek/dialog te gaan/iets aan te vullen/te vertellen wie iets herkent of gebruikt (geen feedback)</li> </ul>
Begeleidend	<p>De docent vraagt, al dan niet met een duidelijke suggestie of hint:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• om criteria/rubrics/leeruitkomsten erbij te pakken</li> <li>• wat <u>de eerste (vervolg)stap</u> is in een vooraf gegeven/bekend verondersteld stappenplan/proces/op basis van de criteria/rubrics/leeruitkomst</li> </ul>
Afsluitend	<p>De docent vraagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• of de student verder kan/studenten verder kunnen</li> <li>• om een samenvatting</li> <li>• of er antwoord is gekomen op een vraag/vragen</li> <li>• hoe wat eerder besproken/behandeld is student(en) verder helpt en/of om een evaluatie</li> </ul>

Tabel H2

*Operationalisatie voor de Fasen van Duurzame Feedbackdialoog*

Duurzame feed-backdialoog	Operationalisatie
Assessmentfase	<p>Tijdens de modulewerkplaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpreteren en/of verhelderen studenten gezamenlijk criteria/rubrics/leeruitkomsten waaraan een opdracht/product/proces moet voldoen</li> <li>• onderhandelen studenten gezamenlijk over de betekenis van criteria/rubrics/leeruitkomsten waaraan een opdracht/product/proces moet voldoen</li> <li>• delen studenten het <i>eigen</i> oordeel over een <i>eigen</i> uitgewerkte opdracht/product/proces op basis van criteria/rubrics/leeruitkomsten waaraan een opdracht/product/proces moet voldoen</li> </ul>
Feedbackfase	<p>Tijdens de modulewerkplaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geven studenten feedback op een uitgewerkte opdracht/product/proces</li> </ul>
Interpretatiefase	<p>Tijdens de modulewerkplaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhelderen studenten gezamenlijk de gegeven feedback</li> <li>• gaan studenten gezamenlijk na wat de betekenis/essentie is van de gegeven feedback</li> </ul>
Vergelijkingsfase	<p>Tijdens de modulewerkplaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergelijken studenten gezamenlijk de ontvangen feedback met hun eigen oordeel en/of stellen verschillen/overeenkomsten vast tussen de gegeven feedback en het eigen oordeel</li> <li>• vergelijken studenten gezamenlijk de verschillende ontvangen feedback en/of stellen verschillen/overeenkomsten vast tussen de verschillende feedback</li> <li>• onderhandelen studenten gezamenlijk over de conclusie die voortvloeit uit de vergelijking van ontvangen feedback met elkaar en/of met het eigen oordeel</li> </ul>
Planfase	<p>Tijdens de modulewerkplaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhelderen en/of onderhandelen studenten gezamenlijk wat het een nieuw doel is voor het verder werken aan een opdracht/product/proces</li> <li>• verhelderen/onderhandelen studenten gezamenlijk mogelijkheden/vervolgstappen voor het verder werken aan een opdracht/product/proces</li> <li>• interpreteren studenten gezamenlijk de verschillende mogelijkheden/vervolgstappen voor het verder werken aan een opdracht/product/proces</li> <li>• onderhandelen studenten gezamenlijk over de conclusie welke vervolgstappen gezet kunnen worden</li> </ul>



## Bijlage I Operationalisatietabellen interviews

Tabel II

### Operationalisatie voor Ervaren Vraagtypen

Vraagtype	Operationalisatie
Toetsend	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vraagt of <u>wat</u> zij hoort/ziet/vermoedt/aanneemt klopt: bijv. ‘dus je wilt zeggen?’, ‘je bent nog niet tevreden zie ik?’</li> <li>vraagt <u>of</u> de student(en) iets heeft/hebben gedaan: bijv. ‘kunnen we dat ergens lezen?’, ‘dat heb je al uitgezocht?’</li> <li>vraagt <u>wat</u> een bepaalde actie/stap heeft opgeleverd</li> </ul>
Onderzoekend	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vraagt hoe en/of waarom een student iets heeft <u>gedaan</u>/studenten iets hebben gedaan: ‘waarom/hoe heb je dat gedaan?’</li> <li>student(en) vraagt om het <u>handelen</u>/gemaakte <u>keuzes/aanpak</u> te verklaren/verantwoorden/verdedigen</li> <li>student(en)vraagt om het <u>toekomstig handelen</u>/de aanpak/vervolgstappen te verklaren/verantwoorden/verdedigen: bijv. ‘waarom/hoe zou je dat aanpakken?’</li> <li>student(en) vraagt om de uitkomst/het door hen geformuleerde resultaat/een conclusie te verdedigen</li> </ul>
Feedback-forward	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>studenten vraagt feedback te geven op/iets te zeggen over/te reageren op de uitwerking van een product en/of het proces/de manier waarop iets is aangepakt</li> <li>studenten vraagt of een uitwerking voldoet aan criteria/rubrics/leeruitkomst</li> <li>studenten vraagt <u>wat een mogelijke vervolgstap</u> kan zijn/wat er nodig is om te voldoen aan criteria/rubrics/leeruitkomsten en/of wat er gedaan kan worden om het doel te bereiken (feedforward)</li> <li>studenten vraagt of er nog meer methoden/manieren zijn om iets aan te pakken en/of vraagt om suggesties of hulp</li> </ul>
Specificerend	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent iets wat gezegd of gevraagd is lijkt te willen verduidelijken, waarbij deze vraag <u>niet onderzoekend</u> is (bedoeld is om (toekomstig) handelen etc. te verantwoorden etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de docent vraagt om een <u>vraag</u> of <u>opmerking</u> te specificeren en/of te verduidelijken/toe te lichten: bijv. ‘hoe bedoel je dat?’, ‘kun je dat verhelderen?’, ‘wat wil je vragen/weten/zeggen?’</li> </ul>

Tabel I1 *Vervolg*

Feitelijk	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent kennis over feiten of procedures lijkt te willen toetsen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de docent vraagt naar feiten(kennis)/definities of procedurele kennis</li> <li>• de docent vraagt <u>wat</u> ergens mee bedoeld wordt/wat iets is</li> <li>• de docent vraagt <u>wanneer</u> je iets toepast/doet</li> </ul>
Proces	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent de voortgang van de modulewerkplaats lijkt te willen sturen/begeleiden/bewaken, waaronder het op gang brengen van een proces/uitlokken van interactie tussen studenten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de docent vraagt welke onderwerpen/thema's studenten willen bespreken/welke vragen studenten hebben</li> <li>• de docent vraagt of studenten begrijpen/snappen/helder hebben wat er wordt gezegd/gepresenteerd en/of vraagt studenten zelf verhelderende vragen te stellen voorafgaand aan een vervolgstap tijdens de modulewerkplaats</li> <li>• de docent vraagt de student/studenten toe te lichten wat er door haar/hen tijdens de modulewerkplaats is gedaan: bijv. 'kunnen jullie ons meenemen in <u>wat</u> jullie tot nu toe hebben gedaan?'</li> <li>• de docent vraagt studenten antwoord te geven/samen in gesprek/dialog te gaan/iets aan te vullen/te vertellen wie iets herkent of gebruikt (geen feedback)</li> </ul>
Begeleidend	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent in een bepaalde richting lijkt te willen (bege)leiden, al dan niet met een duidelijke suggestie of hint:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de docent vraagt om criteria/rubrics/leeruitkomsten erbij te pakken</li> <li>• de docent vraagt wat <u>de eerste (vervolg)stap</u> is in een vooraf gegeven/bekend verondersteld stappenplan/proces/op basis van de criteria/rubrics/leeruitkomst</li> </ul>
Afsluitend	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat docenten vragen stellen waarbij de docent na lijkt te willen gaan of een thema is afgesloten en/of aanstuurt op afronding/evaluatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de docent vraagt of de student verder kan/studenten verder kunnen</li> <li>• de docent vraagt om een samenvatting</li> <li>• de docent vraagt of er antwoord is gekomen op een vraag/vragen</li> <li>• de docent vraagt hoe wat eerder besproken/behandeld is student(en) verder helpt en/of om een evaluatie</li> </ul>

Tabel I2

*Operationalisatie voor de Ervaren Mate van Vragen door Docenten*

Ervaren mate van vragen	Operationalisatie
	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat tijdens modulewerkplaatsen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• veel/weinig/geen vragen worden gesteld door docenten</li> <li>• docenten op de achtergrond aanwezig zijn en/of alleen aanvullen waar dat nodig is/wanneer studenten een verkeerde kant op gaan</li> <li>• docenten vragen terug leggen in de groep studenten</li> </ul>

Tabel I3

*Operationalisatie voor het Ervaren Effect van Vragen door Docenten*

Ervaren effect van vragen	Operationalisatie
	<p>Studenten geven aan welk effect zij direct of indirect ervaren van vragen door docenten. Ze geven aan dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen leiden tot dialoog/interactie tussen studenten</li> <li>• vragen ervoor kunnen zorgen dat er (dieper) nagedacht wordt/kritischer gekeken wordt</li> <li>• er onrust/twijfel ontstaat door het stellen van vragen door docenten en/of wanneer er interactie is tussen studenten/verschillende inzichten worden gedeeld door studenten</li> <li>• er inzicht ontstaat door het stellen van vragen door docenten en/of wanneer er interactie is tussen studenten/verschillende inzichten worden gedeeld door studenten</li> </ul>

Tabel I4

*Operationalisatie voor de Fasen van Duurzame Feedbackdialoog*

Duurzame feedbackdialoog	Operationalisatie
Algemeen	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wel/geen duurzame feedbackdialoog en/of een gesprek over leren op gang komt tussen studenten</li> </ul>
Assessment-fase	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen door studenten onderling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wel/niet over criteria/rubrics/leeruitkomsten waaraan een opdracht/product/proces moet voldoen gesproken wordt en/of deze criteria/rubrics/leeruitkomsten geïnterpreteerd worden en/of gesproken wordt over het doel van criteria/rubrics/leeruitkomsten</li> <li>wel/niet het eigen oordeel van een student over een eigen uitgewerkte opdracht/product/proces gedeeld wordt</li> </ul>
Feedbackfase	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen door studenten wel/niet feedback wordt gegeven op een uitgewerkte opdracht/product/proces</p>
Interpretatie-fase	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen door studenten onderling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wel/niet de ontvangen feedback wordt geïnterpreteerd/de betekenis van de ontvangen feedback wordt besproken/verduidelijkt</li> </ul>
Vergelijkingsfase	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen door studenten onderling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wel/niet de ontvangen feedback wordt vergeleken met elkaar</li> <li>wel/niet de ontvangen feedback wordt vergeleken met het eigen oordeel van een student over eigen uitgewerkte opdracht/product/proces gedeeld wordt</li> <li>wel/niet onderhandeld wordt over de conclusie die voortvloeit uit de vergelijking van ontvangen feedback met elkaar en/of met het eigen oordeel</li> </ul>
Planfase	<p>Studenten geven aan dat ze ervaren dat er tijdens modulewerkplaatsen door studenten onderling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wel/niet nieuwe doelen worden geformuleerd op basis van ontvangen feedback</li> <li>wel/niet gesproken wordt over en/of onderhandeld wordt over mogelijkheden/vervolgstappen voor het verder werken aan een opdracht/product/proces</li> <li>wel/niet een conclusie wordt getrokken over mogelijkheden/vervolgstappen voor het verder werken aan een opdracht/product/proces</li> </ul>

## **Bijlage J Globale beschrijving modulewerkplaatsen**

**Modulewerkplaats A.** Bij de start van de video-opname van deze modulewerkplaats zijn 26 studenten en twee docenten aanwezig. De docenten delen, in overleg met de studenten, de groep op in een groep van zestien studenten die al langer bezig zijn met de module en een groep van tien startende studenten. De groep van tien studenten blijft achter in het lokaal waar de video-opname is gestart. Van deze groep kiezen twee studenten ervoor om eerst samen verder te werken in een naastgelegen ruimte. Met hen wordt afgesproken dat de docent later bij hen langs komt en de video-opname daar voortgezet wordt.

In de groep van acht studenten wordt allereerst gesproken over de analyse die een student heeft uitgevoerd en die zij presenteert op het digitale bord. De presentatie en het daarop volgende gesprek neemt ongeveer 40 minuten in beslag. Op basis van de observatie blijkt dat ongeveer  $\frac{1}{3}$  van dit gesprek plaatsvond tussen de docent en de student die presenteerde. In de dialoog tussen studenten gaat het voor ongeveer de helft van de tijd over de mate waarin andere studenten in hun eigen beroepspraktijk het door de presenterende student geconstateerde probleem herkennen en hoe zij hiermee omgaan.

Daarna volgen nog drie gesprekken naar aanleiding van vragen van drie afzonderlijke studenten, zonder dat zij iets presenteren. Onderwerpen zijn respectievelijk gemaakte keuzes in de productopdracht van de module, hoe een start te maken met de productopdracht en verschillende manieren om een analyse uit te voeren. De gesprekken nemen samen ongeveer 15 minuten in beslag. Tijdens het eerste en laatste gesprek vindt er voornamelijk dialoog plaats tussen studenten, in het tweede gesprek vindt er ruim de helft van de gespreksduur een gesprek plaats tussen de docent en de student die de vraag inbracht.

Tijdens de laatste 15 minuten vindt een gesprek plaats tussen de docent en de eerder afgesplitste twee studenten over het opstarten van de module. Op basis van de observatie blijkt hier sprake van een doorlopende dialoog tussen studenten over het doel van de module, de aanpak en de relatie met een eerder door beide studenten afgeronde module.

**Modulewerkplaats B.** Bij de modulewerkplaats zijn tien studenten en twee docenten aanwezig. Tijdens de observatie vindt een gesprek tussen studenten plaats naar aanleiding van een presentatie van twee studenten. Voorafgaand aan het gesprek hebben de overige studenten in groepjes van twee of drie studenten feedback geformuleerd aan de hand van een eerder uitgedeeld feedbackformulier. Dit formulier is opgesteld door de docenten. De docenten geven eveneens feedback op basis van dit formulier en lichten dit mondeling toe.

**Modulewerkplaats C.** De modulewerkplaats wordt begeleid door een docent. Er zijn 21 studenten aanwezig. Tijdens het eerste deel van de observatie delen studenten kennis over verschillende onderwerpen die in de module centraal staan. Dit vindt plaats op basis van een opdracht die de docent tijdens de voorgaande modulewerkplaats had gegeven. Dit onderdeel duurt ongeveer 13 minuten, waarbij ruim de helft van het gesprek plaatsvindt tussen de docent en steeds een student.

Daarna vindt, na een korte introductie van de docent en de presentatie van het portfolio door de student, een proefassessment plaats met de student. De voorgaande instructie van de docent bestaat uit een korte presentatie. Daarin wordt stilgestaan bij de vragen die studenten kunnen stellen tijdens het proefassessment, op basis waarvan ze na afloop feedback moeten geven aan de student. Vervolgens worden de rubrics uitgedeeld, twee rubrics per groep van vijf studenten, inclusief de eerder gepresenteerde vragen. Studenten werken de vragen die zij willen stellen tijdens het assessment uit in vier groepjes, waarvan steeds een student de rol van assessor op zich neemt. Het proefassessment en de evaluatie met de student die getoetst wordt, neemt ongeveer 18 minuten in beslag. De docent stelt enkele vragen tijdens de evaluatie met de student.

Studenten gaan vervolgens in groepjes feedback formuleren naar aanleiding van het proefassessment. Elke groep koppelt dit mondeling terug aan de student. Dit onderdeel duurt ongeveer 25 minuten. Er vindt een doorlopende dialoog plaats tussen studenten.

De laatste 10 minuten staan in het teken van een gesprek tussen studenten over de inhoud van beroepsproducten en de betekenis voor het leren in de praktijk.

**Modulewerkplaats D.** De modulewerkplaats wordt begeleid door twee docenten. Er zijn zes studenten aanwezig. Het eerste deel van de observatie betreft het vervolg op de voorgaande gezamenlijke presentatie van twee studenten. De docenten vragen de andere studenten om verhelderende vragen te stellen *voordat* er feedback wordt gegeven op basis van de eerder uitgedeelde feedbackformulieren. Er ontstaat een dialoog tussen studenten over de inhoud waarin ook feedback wordt gegeven. Na een onderbreking van ruim 13 minuten, waarin studenten in tweetallen feedback schrijven op de eerder uitgedeelde feedbackformulieren, lichten de studenten hun feedback mondeling toe. Het gesprek tussen studenten naar aanleiding van de presentatie duurt ruim 31 minuten.

Aansluitend op het gesprek over de presentatie, wordt gesproken over begrippen uit de leeruitkomst en de rubrics van de module. Er vindt interactie plaats tussen studenten en studenten schrijven op uitnodiging van een van de docenten wat in hen opkomt ten aanzien van de besproken begrippen op een whiteboard. Na bijna 5 minuten hervat het gesprek zich op basis van hetgeen studenten op het bord geschreven hebben. In de daarop volgende ruim 10 minuten wordt de betekenis van de begrippen toegelicht door de docenten, waarbij de relatie met beroepspraktijk wordt besproken met en tussen studenten.

Vervolgens presenteert een student een deel van haar productuitwerking op het digitale bord, waarbij zij op uitnodiging van een docent voorafgaand vragen stelt aan de groep. Er ontstaat gedurende de presentatie en na afloop een dialoog tussen studenten die ruim 20 minuten duurt.

Tijdens de laatste 10 minuten van de observatie vindt een gesprek plaats tussen studenten naar aanleiding van de presentatie van een productuitwerking van een student.